



NI UNA MENOS DESDE LOS PRIMEROS AÑOS

**Educación en géneros para
infancias más libres**

CECILIA MERCHÁN Y NADIA FINK
(compiladoras)



*Este libro está dedicado a quienes nos
entregamos a crecer toda la vida en el
camino de la igualdad, la diversidad y
la justicia.*

Fink, Nadia Paola

Ni una menos desde los primeros años : educación en géneros
para infancias más libres / Nadia Paola Fink ; Cecilia Merchán. - 1a
ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial Chirimbote, 2024.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8432-62-5

1. Educación. I. Merchán, Cecilia II. Título

CDD 320.5622

© Editorial Chirimbote

www.chirimbote.com.ar

info@chirimbote.com.ar

Ilustraciones: Pitu Saá

Diseño de tapa e interior: Martín Azcurra

Corrección: Liz Luque



Esta edición se realiza bajo la licencia de **uso creativo compartido o Creative Commons**.
Está permitida la copia, distribución, exhibición y utilización de la obra bajo las siguientes
condiciones:



Atribución: se debe mencionar la fuente (título de la obra, autor/a, editorial, año).



No comercial: se permite la utilización de esta obra con fines no comerciales.



Mantener estas condiciones para obras derivadas: sólo está autorizado el uso parcial o
alterado de esta obra para la creación de obras derivadas siempre que estas condiciones de
licencia se mantengan para la obra resultante.

Índice

<u>Infancias más libres</u>	6
Introducción	
<u>Nuevas historias:</u> géneros, convenciones e instituciones <i>Mónica Tarducci y Marcelo Zelarallán</i>	10
<u>Toda educación es sexual</u>	36
<i>Graciela Morgade</i>	
<u>De brujas y princesas:</u> la literatura y el cine en la producción de estereotipos de género <i>Nadia Fink</i>	58
<u>Prácticas culturales y géneros</u>	73
El juego y el juguete como estrategias cotidianas para la equidad <i>Marcela A. País Andrade</i>	
<u>Acerca de la construcción de la identidad de género</u>	93
<i>Josefina Isnardi y Mariana Torres Cárdenas</i>	

<u>Los prejuicios lastiman</u>	112
<i>Susana Pita</i>	
<u>Infancias trans</u>	119
<i>Alan Otto Prieto</i>	
<u>Si tuviera un deseo, sería revisar mis privilegios</u>	126
<i>Carolina Unrein</i>	
<u>Historiando el concepto de infancia</u>	131
<i>Virginia Negrete, M. de las Mercedes de Isla e Irene R. de Isla</i>	
<u>#Ni Una Menos desde los primeros años</u>	157
<i>Cecilia Merchán</i>	



“Desde que nos embarramos
por primera vez o desde que
soñamos ser reinas de la
carroza nos dimos cuenta de
que no contábamos con los
atributos necesarios...”

Introducción

Infancias más libres

Este libro se empezó a escribir hace mucho tiempo. Y no sólo porque se trata de una reedición ampliada y actualizada de *Equis. La igualdad y la diversidad de género desde los primeros años*, sino también porque es el resultado de pensamientos, discusiones, debates, miradas y acciones que venimos llevando adelante desde (casi) siempre. Quizás desde que nos embarramos por primera vez por jugar a la pelota o desde que soñamos ser reinas de la carroza y nos dimos cuenta, ya a temprana edad, de que no contábamos con los atributos necesarios.

Pero este libro no nació de una frustración, sino, todo lo contrario, se gestó desde la participación activa y colectiva, y de diferentes voluntades que fueron sumando palabras para aportar a repensar las infancias y generar un ámbito cada vez más propicio para vivir las libertades y desterrar las violencias.

Editamos *Equis* en 2010, como necesidad de enriquecer los trabajos comunitarios, en los Centros de Desarrollo Infantil que se desplegaban en los barrios o a partir de las experiencias en escuelas y en distintos niveles, pero también se transformó

en un producto de lo que en aquel momento se estaba discutiendo: la ley de matrimonio igualitario que, finalmente, fue aprobada en el Congreso por aquellos días.

En los trabajos, en las casas, en el almacén, en todos lados se hablaba de cómo y quiénes pueden criar a las niñas y a los niños, de cómo deben ser las familias, de cuál es el rol que deben tener las escuelas a la hora de educar sobre estos temas. Se pusieron en discusión todos los estereotipos y también criterios de igualdad y diversidad.

7

#Ni Una Menos en las calles, en las casas y en las letras

Y así como los avances en materia de leyes nos plantearon la posibilidad de pensar en las múltiples familias que pueden conformarse, las violencias contra las mujeres y la proliferación de estereotipos en horarios televisivos centrales, en portadas de revistas y, más cerquita en la infancia, en juegos, juguetes, películas y libros nos hicieron volver a una movida tan básica como pedir que no nos maten, que basta de violencia machista, que la igualdad es, sobre todo, el respeto por el deseo ajeno, la libertad de elección cotidiana, y el derecho a las mismas posibilidades.

Por eso salimos a las calles en las marchas del #Ni Una Menos el 3 de junio, por eso seguimos siendo parte del Encuentro Nacional de Mujeres, que lleva ya 30 años de aquellarre creativo e inspirador, por eso fuimos parte de la primera marcha contra los travesticidios. Y es por eso que este libro es producto de nuestra propia experiencia y también es proceso de nuestra inquietud de nutrirla, mejorarla, ampliarla. Es un libro que busca respuestas y plantea propuestas para avanzar en una sociedad más igualitaria. Creemos que sólo es posible si comenzamos, desde los primeros años, por quitar los prejuicios y estereotipos que rodean la idea de los víncu-

los familiares, los de géneros y los roles que se nos atribuyen desde el momento en que nacemos.

En todos los casos, en todas estas luchas, está siempre presente la necesidad de dar comienzo a una profunda y revolucionada manera de mirar la educación y la socialización, que nos permita pensar desde una perspectiva mucho más abierta, más inclusiva, nuestra historia y la de las nuevas generaciones.

Las y los invitamos, entonces, a recorrer este camino que tiene tantas bifurcaciones como múltiples y libres infancias deseamos.

Cecilia Merchán y Nadia Fink



“¿Es posible pensar a las
infancias sin mandatos de género
excluyentes desde las distintas
instituciones sociales como la
escuela, la iglesia y el club?”

Nuevas historias: géneros, convenciones e instituciones

Mónica Tarducci y Marcelo Zelarallán***

i Por qué un artículo que se propone hablar sobre las maneras de ver, pensar y sentir la experiencia de ser mujeres y varones lleva un título que nos remite a la historia? La respuesta más obvia es porque pensamos que los cambios, aunque no son sencillos son realizables, pero también porque aspiramos a ofrecer algunas herramientas básicas que nos permitan analizar cómo históricamente se ha venido presentando “oficialmente” la diferencia sexual entre hombres y mujeres; aspecto que consideramos a su vez central para reflexionar críticamente sobre nuestras propias maneras

* Antropóloga feminista. Doctorada en la UBA, donde enseña e investiga temas de género en la Facultad de Filosofía y Letras. Dirige la Maestría en Estudios de Familia en la Universidad de San Martín.

** Licenciado en Antropología Social en la UBA. Trabaja las temáticas de sexualidades, género y salud. Doctorado en Antropología.

de ser y de relacionarnos. Este es un ejercicio prioritario si tenemos en cuenta que esa diferencia en la práctica concreta de la vida social ha generado (y continúa generando) relaciones sociales signadas por desigualdades, omisiones, subordinaciones, exclusiones y, en algunos casos, hasta la muerte (generalmente de mujeres, niños y niñas). Como vemos, abordar esta temática es central para mejorar nuestra calidad de vida y no puede estar ausente en un proyecto más amplio que busque la emancipación social.

11

Antes de comenzar el recorrido que otros y otras han llevado adelante, es importante aclarar que ese camino no ha sido lineal y que en diferentes sociedades adopta configuraciones locales propias. No obstante, nuestro objetivo es habilitar un espacio de análisis y reflexión sobre los trazos más generales de las líneas de pensamiento y acción vinculados con las femineidades y masculinidades en nuestra sociedad, para que los lectores y las lectoras los puedan ir haciendo propios y sumarles sus experiencias teóricas y prácticas, resaltando los aspectos más convocantes, importantes o urgentes según las distintas realidades.

Comenzamos por las preguntas que nos guían: ¿qué cambios supone analizar críticamente nuestra vida cotidiana?, ¿cómo podemos identificar y modificar las situaciones de desigualdad, subordinación y exclusión por las que atravesamos como sociedad teniendo en cuenta la perspectiva de género?, ¿qué rol tenemos mujeres y hombres en esta transformación?, ¿es posible pensar a las infancias sin mandatos de género excluyentes desde las distintas instituciones sociales como la escuela, la iglesia, el club, entre otras?

Nuestro recorrido comienza con el movimiento feminista, su irrupción en la escena social y su relación con el concepto de género, ya que pensamos que todo concepto teórico es producto de relaciones sociales concretas. Luego continuamos

con algunas reflexiones en torno a las masculinidades y terminamos con algunos señalamientos generales para pensar críticamente las instituciones en relación con la perspectiva de género.

El género y su sentido transformador

12

Al campo de los estudios sociales actuales se han incorporado los llamados “estudios de género” o la “perspectiva de género” a partir de los “estudios de la mujer”. El concepto de género afirma que aprendemos a ser hombres y mujeres según lo que las sociedades van definiendo como lo propio de lo femenino y lo masculino.

Por lo tanto, lo socialmente considerado masculino y femenino constituye una relación social, cultural e histórica específica. ¿Qué significa esta afirmación? Que no hay nada “natural” en cómo expresamos la femineidad y la masculinidad: diferentes sociedades tienen distintas maneras de vivir la diferencia sexual, y en una misma cultura cambian los atributos que definen el hecho de ser hombres y mujeres según los distintos momentos históricos (pensemos, por ejemplo, en qué significaba ser mujer o varón a principios del siglo XIX y lo que significa hoy en día). Esto implica que a partir de una información biológica se va construyendo la “identidad de género”, concepto propuesto, desde el campo de la psicología, por Robert Stoller. La relación entre sexo y género va ser retomada y considerada desde distintas posiciones teóricas y prácticas, como veremos más adelante.

El movimiento feminista, que articula la lucha de las mujeres en las calles (una lucha que buscaba conquistar los mismos derechos que les eran negados por el sólo hecho de ser mujeres) con la producción teórica (que reflexionaba sobre las diferencias culturales de unas y otros), generó un impulso

decisivo para que las formulaciones de género comenzaran a hacerse visibles en la teoría social en la década de 1970.

Primeros pasos

Como todo movimiento social, político, filosófico o cultural, el feminismo no es algo homogéneo (ni pretende serlo). Cuando pensamos en su recorrido tenemos que tener presente, como decíamos al comienzo, que no ha seguido un desarrollo lineal; en cada sociedad su proceso dinámico ha ido tomando características propias. Asimismo, no es sencillo establecer claramente un momento para su surgimiento, sobre todo si pensamos que hubo precursoras que hicieron su aporte de manera silenciosa, en medio de un contexto donde muchas veces tuvieron que pagar la desobediencia con su propia vida.

Sin embargo, podemos decir que, como movimiento social, el feminismo es deudor de la Revolución Francesa, que dio impulso emancipatorio a los sujetos colectivos no contemplados en los derechos ciudadanos del “hombre”: las mujeres, los trabajadores, los esclavos, etc. Es así que, durante todo el siglo XIX, vemos en Europa occidental y en los Estados Unidos grupos feministas, llamados “sufragistas”, que demandan a la sociedad por las promesas no cumplidas de la modernidad.

¿Cuáles eran las reivindicaciones en esos momentos? Derecho al voto (en Estados Unidos el voto femenino se consiguió en 1920 y en Inglaterra, en 1928), a la educación (tener una educación igual a la de los hombres y poder alcanzar niveles más altos de instrucción que la educación básica para quienes así lo desearan), a que se les reconociera la titularidad de bienes (por ejemplo, ser propietarias de sus tierras), a igual salario para igual trabajo (mujeres, niños y niñas padecían la explotación en las fábricas).

Desde el principio de la lucha del movimiento feminista es posible distinguir dos grandes tendencias: por un lado,

corrientes más ligadas a impulsar modificaciones dentro del contexto de la sociedad capitalista; por otro lado, líneas y grupos que aspiran a cambiar la totalidad del sistema socioeconómico. Si bien no nos vamos a detener a analizar este aspecto, es importante decir que esos primeros reclamos por los derechos políticos ubican a las mujeres en la esfera de lo “público”, históricamente vedado para ellas.

14

Las mujeres en la calle cuestionaban la “natural” subordinación femenina y afirmaban la necesidad de indagar en los atributos social y diferencialmente distribuidos a unos y a otras para dar cuenta de esa injusta situación.

La producción de la antropóloga norteamericana Margart Mead constituye uno de los primeros trabajos de reflexión académica que dan cuenta de la arbitrariedad de los papeles de género. En la segunda mitad de los años 1920, M. Mead viajó a estudiar distintas sociedades de la Polinesia con la finalidad de observar si los problemas considerados propios del desarrollo de las y los adolescentes en la sociedad estadounidense de ese momento se daban también en otras culturas.

En la década de 1930 se publicaron sus trabajos etnográficos donde muestra que, si bien las categorías de lo masculino y lo femenino están presentes en los pueblos que estudió, el contenido o los papeles asignados a unos y a otras varían. Desde los estudios sociales (especialmente desde la antropología) empezó a considerarse que los papeles asignados a mujeres y a varones cambian según los contextos, es decir, lo que en una sociedad es considerado propio de mujeres, en otra, esas mismas actividades pueden ser calificadas como típicamente de varones. Las normas y el resto de las organizaciones de las sociedades construyen maneras de actuar de mujeres y hombres, y cada persona es ubicada y socializada en la masculinidad o en la femineidad desde su nacimiento en función de la presencia o ausencia de determinados rasgos

anatómicos: este es uno de los aportes fundamentales de los estudios de Mead.

Esta conexión entre la estructura sociocultural y la conformación de la personalidad impacta en la vida concreta de las personas de diferente manera. En esos momentos se consideraba que las personas que no respondían a los cánones establecidos socialmente (por ejemplo, mujeres calificadas “masculinas” o varones juzgados “femeninos”) eran seres “desviados” porque se pensaba que se había producido algún “error” en el proceso de socialización por el que habían transitado.

15

Los cuestionamientos a la biología como determinante de la experiencia de ser mujeres constituían (y aún hoy constituyen) la base de los reclamos que lleva adelante el movimiento feminista.

De la igualdad formal a la desigualdad real

Uno de los textos clave para entender la desigualdad entre varones y mujeres fue *El segundo sexo*, libro escrito por Simone de Beauvoir, filósofa y escritora francesa, publicado en 1949.

En este texto Beauvoir plantea que las desigualdades entre mujeres y varones no se superan con reformas legales (por ejemplo, logrando el derecho de las mujeres al voto), sino que para concretar la igualdad hay que enfrentar los aspectos sociales y culturales que ubican a las mujeres en un lugar de inferioridad. Para ello, la autora rastrea la situación de las mujeres en la historia, abordando también el psicoanálisis y la literatura. Al mismo tiempo analiza críticamente tópicos centrales para la vida de las mujeres contemporáneas, como el impacto del matrimonio, la doble moral sexual y la prostitución, que hacen que terminen ocupando un lugar de subordinación con respecto a los hombres. El abordaje de estas temáticas hizo que su obra fuese muy criticada por sus contemporáneos.

Para Beauvoir, hay que considerar la dominación masculina no como resultado de los aspectos anatómicos o naturales, sino como producto de una construcción social y de las mujeres; esta idea está enunciada en su famosa frase *No se nace mujer, se llega a serlo*, que es un antecedente importante del concepto de género.

El segundo sexo va a ser revalorizado por las feministas, más allá de sus distintas interpretaciones, a partir de la década de 1960. Desde el campo feminista comienza a generalizarse la conciencia de que la opresión de las mujeres es un fenómeno que se da en todas partes, es universal, aunque no se dé de la misma manera en distintas sociedades y en diferentes momentos históricos.

16

Sociedad patriarcal

Al orden social donde la diferencia sexual se transforma en desigualdad social se lo denomina patriarcado. Uno de los indicadores del patriarcado es la delimitación del campo social en dos zonas: una “esfera pública”, considerada dominio de los hombres, y un “ámbito privado”, propio de las mujeres. En las sociedades patriarcales (todas las que conocemos) encontramos modelos para hombres y mujeres concebidos como pares de opuestos, desiguales y jerárquicos, que definirían de manera “natural” a unos y a otras en función de determinados rasgos; por ejemplo, las mujeres, dado que son quienes tienen la capacidad biológica de parir, son definidas como madres, expandiendo la definición a toda una serie de tareas que nada tienen que ver con lo biológico (saber cocinar o planchar la ropa). A estos atributos se les suman otros, como considerarlas débiles, blandas, guiadas por el sentimiento, dependientes y actuando en el mundo privado, es decir, la mujer como ama de casa y ocupándose de las “tareas” domésticas; no se plantea, por ejemplo, que la maternidad no es un camino obligado

para la mujer. En cambio, el modelo masculino define a los hombres a partir de la razón, la fuerza, la energía, la no manifestación de emociones, el autocontrol, la independencia, teniendo a su cargo el control de la esfera pública.

El término “patriarcado” hacía referencia originariamente al “patriarca”, que tenía poder absoluto sobre las mujeres, niños y niñas, demás personas subordinadas como sirvientes, etcétera. El término fue usado por Engels en su obra *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado* y luego por teóricas del feminismo para dar cuenta del poder que los hombres (patriarca, esposo, padre) ejercen sobre las mujeres en todos los contextos sociales y en todas las épocas, utilizando la diferencia sexual como recurso para la reclusión de las mujeres al ámbito familiar.

La utilización del concepto de patriarcado, muchas veces considerado poco científico, tuvo y tiene un gran valor para distinguir, sobre todo en las tendencias que tienen un perfil más marxista, la opresión de género de la de clase.

En la actualidad el concepto patriarcado designa un sistema social donde a ese poder lo ejercen los hombres como grupo, tanto en la estructura familiar como en el mundo público.

La crítica al patriarcado, la denuncia del carácter opresivo de la relación entre los géneros y la reflexión sobre el significado de “ser mujer” que se va complejizando a medida que se van sumando otras dimensiones de análisis importantes (como por ejemplo la clase social, el grupo étnico, el color de la piel, la orientación sexual no heterosexual o la identidad de género distinta a la del sexo asignado al nacer, entre otras) van enriqueciendo los debates tanto al interior del movimiento feminista como en sus propuestas para alcanzar una sociedad más justa e igualitaria.

Los análisis sociales sobre las mujeres se van enriqueciendo no sólo con la incorporación de la opresión patriarcal

como categoría abstracta, sino también con las experiencias de las mujeres, es decir, las vivencias concretas de opresión. A la vez, las investigaciones tienen en cuenta las constantes interrelaciones de la opresión en el ámbito privado y en el ámbito público.

En este sentido, la famosa frase “lo personal es político”, que caracteriza al feminismo de la “segunda ola”¹, hace referencia a que el poder no sólo está en las estructuras sociopolíticas tradicionales, sino también en los espacios de la intimidad, como el hogar, la familia, el amor, la sexualidad.

18

Nuevas miradas de género desde espacios tradicionales

Como vemos, la desigualdad atraviesa a todas las instituciones. Si las pensamos como el resultado de convenciones, códigos, normas y valores sociales cuya finalidad es prescribir modos más o menos estables de pensar, sentir y relacionarse considerados válidos para las y los integrantes de una cultura, podremos observar que desde ellas se sostienen modelos de masculinidades y femineidades presentados como algo homogéneo, complementarios entre sí, jerárquicos y excluyentes que condicionan el desarrollo personal y las relaciones entre los géneros. Para ejemplificar este punto pensemos en algunas instituciones de nuestra sociedad tales como el matrimonio, la

1 Una manera de presentar al movimiento feminista es considerar las grandes etapas por las que ha atravesado. La igualdad prometida por la modernidad (que alcanzaba a los hombres y dejaba afuera a las mujeres y a la niñez) fue cuestionada por algunas mujeres que debieron enfrentar la burla y la discriminación: la francesa Olympe de Gouges y su *Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana* de 1791 es una figura emblemática de ese período. Luego, continuó la llamada “primera ola” del feminismo que, en términos generales, implicó una mayor sistematización de la lucha y estaba organizada en función de generar cambios ligados a los derechos civiles: básicamente, se reivindican los derechos políticos, civiles y educativos de las mujeres.

familia nuclear, el sindicato, la iglesia o la escuela entre otras que, en tanto agentes de socialización, reproducen con mayor o menor intensidad las relaciones desiguales para unos y otras.

La mirada de género va sumándose de a poco a los distintos espacios de la vida social. Este proceso llega también al ámbito de la ciencia en la segunda mitad del siglo xx, cuando nuevas generaciones de científicas empezaron a cuestionar la hegemonía masculina en la producción de conocimiento, sobre todo en las ciencias sociales y las humanidades. Se trata de repensar las propias disciplinas y, si es necesario, cuestionar sus métodos, sus procedimientos, sus suposiciones y sus técnicas.

De esta manera, las mujeres dejan de ser un “objeto” de conocimiento (en el mejor de los casos, ya que, al estar destinadas al ámbito doméstico desde una visión patriarcal, se pensaba que no tenían nada que aportar a los grandes relatos de la historia) y se transforman en “sujetas” que investigan no sólo temas referidos específicamente a situaciones o hechos vinculados con “la mujer”, sino que estudian cualquier objeto o fenómeno, incluidos los rasgos patriarcales que actúan en el campo del conocimiento científico.

Nuevos tiempos, viejas luchas

En la década de 1980 el concepto de género adquirió un significado propio (más allá de sus múltiples significaciones) y se extendió en el campo de la reflexión teórica, impactando también en los países latinoamericanos. La problematización de las relaciones de género que se venía dando logró desarticular el carácter natural que se les atribuía, es decir, lo femenino y lo masculino ya no hacen referencia al sexo de las personas, sino a las conductas femeninas o masculinas que elabora una sociedad a partir de distintas valoraciones de la diferencia sexual.

La distinción entre sexo y género sirvió para desmontar las explicaciones sobre las supuestas razones naturales de que

unos tuvieran una posición de dominación sobre otras. En estas explicaciones lo sexual, ligado a la naturaleza, aparecía como algo fijo y el género, relacionado con la cultura, como la dimensión flexible.

Sin embargo, es posible pensar también al orden natural como algo variable, donde no siempre las cosas están tan claras como se supone. Pensemos, por ejemplo, en el caso de las personas intersexuales, que presentan caracteres sexuales que desafían la idea de lo natural como algo claro y fijo. Sostener la idea de que hay un patrón natural invariable lleva, en muchos casos, a que a personas *trans*² se les realicen intervenciones médicas irreversibles con la finalidad de “corregir” una genitalidad considerada “ambigua” o “desviada”, sin considerar los deseos y las necesidades concretas de las personas.

En relación con los géneros, el colectivo de personas intersexuales, travestis y transexuales es la expresión más clara del cuestionamiento al orden natural como algo fijo e inmutable.

Las reflexiones sobre género y los derechos sexuales adquieren mayor visibilidad en la década de 1990, y ponen en cuestión las consideraciones de una biología invariable. Estos desarrollos teóricos tienen un lugar privilegiado en la obra de la filósofa Judith Butler, donde se plantea que las relaciones entre el sexo (caracteres sexuales biológicos), el género (construcción de la masculinidad y la femineidad) y el deseo (regido por la “heterosexualidad obligatoria”) se articulan de distintas maneras (por ejemplo, podemos encontrar varones “femeninos”, mujeres “masculinas”, travestis que pueden amar a varones o a mujeres, transexuales, varones “masculinos” que aman a otros varones, mujeres

² El término *trans* hace referencia las personas que al nacer fueron asignadas al género femenino o masculino aunque ellas se identificaran a sí mismas con un género diferente del que se les asignó. Entre ellas encontramos distintas identidades: travestis, transexuales, transgéneros, hombres trans, mujeres trans, etcétera.

“femeninas” que aman a mujeres; en fin, una gran variedad de posibilidades).

Como consecuencia de un proceso de deconstrucción teórica y política de la heterosexualidad reproductiva, que propicia identidades de género binarias y complementarias, en la actualidad las fronteras entre los géneros se vuelven más complejas y difusas.

A partir de estas nuevas lecturas sobre el género, el concepto de discriminación de género también se amplía: se lo utiliza para dar cuenta de la subordinación de la que son objeto las mujeres (en términos generales, pero particularmente cuando agregamos otras categorías como la etnia, la raza o la clase, sobre todo en el contexto latinoamericano), y también las personas lesbianas, gay, bisexuales, *trans e intersex* (LGBTI) que son centro de agresiones (que van del insulto más o menos sutil hasta asesinatos) por el hecho de asumir una sexualidad no normativa.

Con las formulaciones que hemos esbozado hasta acá podemos avanzar en la comprensión de la perspectiva de género, en tanto ésta implica reconocer la diferencia sexual; comprender que en las relaciones de género interviene el poder (distribuido de manera desigual entre unos y otras, resumido en la noción de patriarcado) y que ellas son construcciones sociales e históricas que impactan en la subjetividad de las personas y actúan en todas las instituciones y organizaciones de la sociedad (pertenecen a las consideradas esferas “pública” o “privada”).

Algunas concepciones sobre las masculinidades

Tomando en cuenta los cambios sociales y culturales promovidos por los cuestionamientos del feminismo y el desarrollo de la perspectiva de género, es posible preguntarnos cómo han impactado estas nuevas situaciones entre los hombres. Para

ello, podemos comenzar preguntándonos: teniendo en cuenta la perspectiva de género, ¿qué significa ser hombre en nuestra sociedad? ¿Existe una sola masculinidad? ¿Están los hombres preparados o dispuestos a renunciar a su lugar de privilegio para construir un sistema social más justo?

Responder acabadamente todas estas cuestiones excede los límites de estas páginas, por lo que nos limitaremos a hacer algunos señalamientos generales tendientes a problematizar el tema de la masculinidad más que a hacer afirmaciones cerradas que suelen clausurar debates y discusiones que consideramos indispensables para generar nuevas y mejores maneras de vivir y relacionarnos desde la infancia hasta la adultez.

Una primera aclaración importante para introducir el tema de la masculinidad es desestimar que el género refiere exclusivamente a las mujeres. Como hemos señalado, una de las características del concepto de género es que constituye una categoría relacional y por lo tanto abarca un sistema complejo de relaciones que involucra tanto a las mujeres como a los varones.

Distintas miradas sobre los hombres

Aunque la reflexión sobre el papel de los hombres ha estado presente de una manera más o menos implícita desde el mismo momento en que las mujeres comenzaron a cuestionar su lugar de subordinación, considerar y analizar a los varones y a la masculinidad como campo específico de estudio desde la perspectiva de género es una tarea relativamente reciente.

Los estudios contemporáneos que ponen el acento en el carácter genérico de la masculinidad comienzan a sistematizarse a partir de los denominados *Women's Studies*, llevados a cabo en el hemisferio norte entre los años 1970 y 1980.

Partiendo de que la masculinidad es una construcción social y cultural que varía según las sociedades y los diferentes

momentos históricos, se plantea que no existe una sola masculinidad sino distintas maneras de vivir la experiencia masculina; por lo tanto, se comienza a hablar de masculinidades, y se desarrollan distintas líneas de investigación tendientes a dar cuenta de la variabilidad en el género masculino.

Entre las diferentes maneras de conceptualizar las masculinidades encontramos un amplio espectro donde podemos distinguir teorías que reconocen la existencia de una jerarquía entre los géneros y entre las distintas masculinidades (por ejemplo, no es lo mismo ser un hombre blanco, heterosexual, casado y padre que ser un hombre afrodescendiente, pobre, soltero o gay). Señalan que la masculinidad es una fuente de privilegios producto de la lógica de la dominación patriarcal y procuran un cambio transformador de esas relaciones. En esta tradición podemos ubicar también a los análisis surgidos de los movimientos de liberación gay; teorías que, en términos generales, se encuentran más cercanas a la producción académica feminista³.

También encontramos desarrollos teóricos que se oponen a los anteriores y plantean que la superioridad de los hombres es algo “natural”, esto es, los varones son “naturalmente” proveedores, protectores y dominantes porque así lo establece el orden natural. Estas posturas conservadoras desconocen el desarrollo político y científico realizado en términos del género.

Entre estas dos posturas podemos encontrar una variedad de alternativas teóricas y prácticas que se basan más en una preocupación por modificar algunos roles tradicionales. Convencidos de que es poco saludable para los hombres

3 Para ampliar sobre las distintas perspectivas y autores sobre las masculinidades se puede consultar Valdés, Teresa y Olavarría, José (editores). *Masculinidades. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres N° 24. ISIS Internacional. Introducción Pp. 9-15. Santiago: FLACSO-Chile. También se puede ver FAUR, Eleonor. *Masculinidades*. En: GAMBA, Susana B. (Coord.). *Diccionario de estudios de género y feminismos*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2007.

el sostenimiento de esos modelos prescriptivos, intentan construir una “nueva masculinidad”.

Entre estas opciones se encuentra el movimiento de hombres que adhieren al llamado mito poético. Estas posturas con un anclaje en lo espiritual, afirman que la masculinidad deviene de patrones inconscientes profundos que salen a la luz a través de los mitos, ritos y leyendas que deben ser reinterpretados para reencontrar la “esencia” masculina perdida y así renovar la masculinidad.

Otra alternativa vinculada también con el desarrollo personal de los hombres y su autoconocimiento que está teniendo cada vez mayor difusión, sobre todo por Internet, es el movimiento de hombres por la igualdad de género, que aborda temas tales como “subir la autoestima”, “disfrutar de los hijos e hijas”, “aprender a relajarse y divertirse cocinando” o “sostener comunicaciones no violentas”, entre otras. Esta idea de desmontar la desigualdad ganando bienestar en el proceso tiene lugar en espacios de reflexión e intercambio donde sus integrantes van adquiriendo las nuevas herramientas tendientes a mejorar la experiencia masculina.

Una propuesta de abordaje de la masculinidad

Teniendo en cuenta las implicancias de la perspectiva de género podemos definir la masculinidad siguiendo la propuesta de Robert W. Connell, a partir de la comprensión de los procesos que se ponen en juego en las relaciones sociales de género concretas entre varones y mujeres. Para este autor, “la masculinidad (...) es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y las mujeres se comprometen con esa posición de género y los efectos de esas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la

cultura”⁴. Es decir que cuando nos referimos a la masculinidad estamos haciendo referencia a posiciones dentro del orden social, a prácticas concretas y a las consecuencias o efectos que tienen esas prácticas.

Siguiendo el análisis de este autor, la construcción de la masculinidad se da a partir de relaciones de poder (que en nuestras sociedades se centra básicamente en la subordinación de las mujeres y la dominación de los hombres, y se corresponde con lo que se denomina patriarcado), de producción (que incluye la división genérica del trabajo y sus consecuencias) y emocionales (vinculadas con el deseo sexual, que en nuestra sociedad está relacionado con la heterosexualidad como la única posibilidad legítima). Asimismo incluye las relaciones y el carácter que asumen esas relaciones, es decir, si son más o menos coercitivas o más o menos consentidas, si se puede dar y recibir afecto, etc. A su vez, estas relaciones de género interactúan con otras categorías, como la clase social o la etnia.

Por otra parte, para entender la masculinidad hay que tener en cuenta las particularidades o características que tienen estos procesos y relaciones en contextos específicos. Esto nos lleva a considerar, como venimos sosteniendo y lo demuestran los estudios antropológicos, que cada sociedad define un conjunto de atributos y comportamientos que dará significado al hecho de ser hombre; a su vez, dentro de cada sociedad la construcción que se hace de la masculinidad va cambiando de acuerdo con las distintas épocas.

También, entre las distintas formas de masculinidad que se presentan en un determinado momento histórico, algunas aparecen como dominantes y otras más marginadas y subordinadas. Connell utiliza la expresión “masculinidad hegemónica”

4 Connell, Robert W. (1997). “La organización social de la masculinidad”. En: Valdés, Teresa y Olavarría, José (Eds.), *Masculinida/es. Poder y crisis*. Ediciones de las Mujeres N° 24. ISIS Internacional. Santiago: FLACSO-Chile.

para dar cuenta del modelo masculino autorizado, idealizado y valorado positivamente en un determinado contexto histórico. El concepto de hegemonía hace referencia, tal como lo plantea Connell, “a la dinámica cultural por la cual un grupo exige y sostiene una posición de liderazgo en la vida social”.

La masculinidad hegemónica propia del orden patriarcal ubica a las mujeres como grupo subalterno, pero también establece relaciones de dominación con otros grupos de hombres; por ejemplo, los hombres heterosexuales se ubican como dominantes en relación con los varones gay o los varones trans. Desde la masculinidad hegemónica tanto unos como otros deben ser repudiados porque los gay despreciarían el modelo masculino propuesto como dominante y “elegirían parecerse a las mujeres” y los varones trans “buscarían engañar lo que son verdaderamente”. A este tipo de afirmaciones violentas y discriminatorias muchas veces se las quiere hacer pasar como argumento científico cuando en realidad son sentencias “correctivas” frente a la desobediencia de un determinado orden sexual.

Otros grupos de hombres que suelen ocupar un lugar de subordinación en nuestra sociedad lo constituyen las masculinidades propias de los hombres heterosexuales afrodescendientes o de quienes pertenecen a distintos grupos étnicos. De todos modos, esto no implica necesariamente que algún hombre afrodescendiente o perteneciente a alguna etnia no pueda encarnar ejemplos típicos de una masculinidad hegemónica (por ejemplo, algún deportista famoso), pero siempre son casos aislados que no alcanzan para representar a todo el colectivo de hombres de esos grupos. Por lo general, las personas de colectivos subordinados que logran constituirse como ejemplos típicos de la masculinidad hegemónica son sujetos que han alcanzado un alto nivel socioeconómico, por lo cual, como vemos, para dar cuenta de la masculinidad tenemos que ver las articulaciones de la categoría de género con otras como la clase y la etnia.

Otro aspecto importante que puede ponerse en evidencia a partir del modelo de la masculinidad hegemónica está relacionado con el beneficio o dividendo patriarcal y las relaciones de complicidad entre los distintos tipos de masculinidades. Nos referimos a que, por más que existan hombres que no adhieran a la mayoría de los rasgos que conforman el modelo hegemónico de la masculinidad (que por cierto existen), si tomamos al conjunto de los varones en relación con el conjunto de las mujeres vemos que los primeros se benefician, tanto en lo público como en lo privado, de mayores bienes materiales, simbólicos, de libertades, de tener mayores opciones de elección, etcétera, por el simple hecho de pertenecer al colectivo masculino. En este punto no importa tanto la forma particular que asuma la masculinidad, sino que lo que se plantea es la existencia de un beneficio masculino en función de su lugar de dominación sobre el colectivo femenino. Para ser más precisos, puede existir un gran grupo de hombres que no represente la masculinidad hegemónica, pero con eso solo no alcanza, en la medida en que siga participando del proyecto hegemónico. Al respecto Connell dice claramente: “Las masculinidades construidas en formas que permiten realizar el dividendo patriarcal, sin las tensiones o riesgos de ser la primera línea del patriarcado, son cómplices”.

Creemos que reflexionar sobre las masculinidades y debatir cuestiones centrales como el poder, el control y la dominación que están más o menos implícitas en todas las manifestaciones de las masculinidades (en la medida en que comparten beneficios producto del patriarcado) y en todos los ámbitos (no sólo en el espacio público donde las situaciones suelen ser más evidentes) implica un gran esfuerzo, sobre todo para los hombres. Ejemplifiquemos lo que venimos diciendo: en el espacio público los hombres ganan más que las mujeres por igual trabajo; en lo doméstico, algunas veces se suele presentar a la violencia intrafamiliar (cualquiera sea la forma que adopte) como un problema

de comunicación o producto del estrés, cuando en realidad toda violencia constituye, además de una forma de vulneración de derechos, una herramienta de dominación.

Tomando en cuenta estas consideraciones, podemos hacernos algunas preguntas en relación con los grupos (auto) críticos y de reflexión de hombres sensibles que trabajan por la igualdad de género desde las masculinidades: ¿por qué se habla de igualdad y no de desigualdad? Se nos podrá decir que hacer una propuesta desde lo positivo resulta más atrayente para los hombres que una que ponga el acento en lo negativo, pero ¿cómo construir “nuevas masculinidades” si no podemos enunciar la desigualdad?

En este sentido, ¿no correspondería mejor utilizar la denominación “hombres contra la desigualdad” para marcar claramente cuál es la tarea específica de los hombres en la construcción de la igualdad? Por otra parte, si el objetivo de estos grupos de hombres es alcanzar la igualdad, proyecto que viene siendo propuesto desde el movimiento feminista, ¿por qué no sumar esfuerzos al proyecto colectivo de liberación, antes que producir “nuevas masculinidades” centradas en el cambio de hábitos del sujeto individual?

En cualquier caso, aspirar a una sociedad más justa implica preocuparse no sólo por aspectos personales (aunque tampoco debemos perder de vista que suelen ser los hombres los responsables del malestar causado por la falta de igualdad en la vida cotidiana), sino también involucrarse activamente con la justicia social. Veamos este punto con un ejemplo: considerando que las estadísticas muestran que ante un mismo trabajo las mujeres ganan menos que los hombres, ¿cuántos hombres estarán dispuestos a dejar de lado su lugar de privilegio, rompiendo con la complicidad de un sistema injusto, y alzar la voz en los distintos espacios laborales para que sus compañeras de trabajo tengan el mismo salario que ellos?

Llegados a este punto, nos preguntamos: ¿cuál sería entonces el camino a recorrer desde el campo de la masculinidad para alcanzar un orden social más justo? Un posible camino tiene que ver con continuar investigando las fracturas y las resistencias que se dan en el campo de las masculinidades en los contextos específicos y, junto con este desarrollo teórico, impulsar un cuestionamiento concreto sobre el lugar de privilegio que tienen los hombres.

Tal como lo expresa el psicoterapeuta Péter Szil en un artículo donde cuestiona la paternidad característica del modelo hegemónico de masculinidad, “un movimiento de hombres por el cambio en la paternidad y en la relación con las mujeres en primer lugar tiene que responsabilizarse con la posición de poder y control que la tradición patriarcal nos ha transferido. Nos toca ser disidentes del patriarcado, aunque sea menos grato y placentero que ser ‘nuevos varones sensibles’ o ‘nuevos padres’, aunque perdamos privilegios y ganemos inseguridad⁵”. Siguiendo a este autor, pensamos que abordar críticamente la construcción de la masculinidad implica, en principio, abandonar lugares y roles que históricamente han servido para perpetuar la dominación masculina y ubicarse en un espacio de mayor incomodidad e inseguridad para construir, desde allí, personas justas.

29

Algunas consideraciones sobre las instituciones y el género

Los procesos de construcción del género se dan desde antes de que las personas nazcan, y continúan en la niñez incorporando los roles de género socialmente contruidos en relación

5 Szil, Péter. *Masculinidad y paternidad- del poder al cuidado*. Disponible en: <http://www.szil.info/home/es/publicaciones>

con lo que “debe ser” un hombre o una mujer. Este proceso se pone de manifiesto en el trato y en la asignación de tareas diferenciales a un niño y a una niña, en la elección de juegos y juguetes para unos y para otras, etc. En ello se juegan expectativas, aprobaciones, prescripciones y prohibiciones que van señalando el comportamiento esperado para niños y niñas. La transmisión de las pautas sociales del género lo llevan adelante las familias, aunque también juegan un papel activo instituciones tales como las iglesias, los clubes, las escuelas, los medios de comunicación, entre otras.

Teniendo en cuenta el papel que poseen las instituciones respecto del género, consideramos importante dar algunas herramientas generales para analizar de manera crítica las instituciones por las que transcurrimos cotidianamente, sin olvidar que el proceso de construcción del género no termina en la infancia, sino que continúa durante toda la vida.

Los contextos sociales y culturales producen modelos hegemónicos sobre el ser mujer y ser hombre, pero también encontramos masculinidades y femineidades alternativas que ponen en cuestión el orden social injusto en el que actuamos. Algunas de estas tensiones entre las distintas maneras de entender a las instituciones y a las personas que las habitan cotidianamente se hicieron explícitas en los debates parlamentarios, sociales y políticos que terminaron en julio de 2010 con la aprobación del llamado matrimonio igualitario, donde la orientación sexual de los cónyuges ya no es una barrera para acceder a los beneficios del matrimonio civil. Otro momento donde fuimos partícipes de acaloradas discusiones sobre las masculinidades, las femineidades y las instituciones fue en 2011 cuando el Congreso Nacional aprobó la denominada Ley de identidad de género, que reconoce para todas las personas el derecho a la identidad según la vivencia personal que se tenga del género, independientemente del sexo asignado al momento del nacimiento.

Estos avances legislativos plantean condiciones nuevas para generar y propiciar instituciones y relaciones de género más igualitarias. Para seguir con este avance es necesario que la interrupción voluntaria del embarazo también esté en la agenda parlamentaria sumando los argumentos de las organizaciones feministas que vienen trabajando en esta materia desde hace décadas.

Cuando nos referimos a las instituciones lo hacemos considerando como parte constitutiva de la trama social, donde, a la vez que influyen en los procesos sociales, son influidas por ellos. Esta observación es importante para poder establecer la autonomía relativa (de las familias, de las escuelas, de los clubes, de los sindicatos, entre otras instituciones), las posibilidades, los alcances y los límites de actuación concretos vinculados con la promoción de un orden social más equitativo en materia de géneros.

Por otra parte, así como las instituciones son construcciones sociales, su misión –su propósito o su razón de ser– y los medios para su realización están determinados por el proceso social en el que interactúan; es decir, como sociedad seleccionamos un conjunto de ideas, conceptos, hechos, sucesos, hábitos, etc. que consideramos que son válidos para la vida social y deben ser enseñados a las generaciones futuras. Por lo tanto, el conjunto de los contenidos instituciones (ya sean arreglos instituidos o prácticas cotidianas) están atravesados por cuestiones de género. A su vez, en la medida en que esos contenidos forman parte de los procesos de socialización y educación, impactan en la subjetividad de las personas de diferente manera.

En el análisis de las instituciones desde una perspectiva de género tenemos que considerar también cómo se establecen las relaciones de poder en su interior, quiénes tienen la autoridad y el tipo de relaciones de poder que se presentan. Asimismo,

debemos hacer visible la manera en la que se establece la división del trabajo, quiénes hacen qué cosa dentro de las instituciones y cuáles son los criterios que sustentan esa división.

Otra consideración que tenemos que tener en cuenta en el análisis se relaciona con la necesidad de hacer visibles no sólo los aspectos formales instituidos (impulsando una mirada crítica sobre ellos), sino también hacer explícitos aquellos sucesos y saberes que se ponen en práctica de manera cotidiana, que muchas veces transcurren de manera invisible en las instituciones. Ejemplifiquemos este punto con algunos hechos de la vida cotidiana institucional: ¿cómo organizamos los espacios para hombres y mujeres?, ¿cómo se tratan las personas cotidianamente?, ¿es común el uso de chistes homofóbicos o sexistas?, ¿las exigencias, escritas o no, en cuanto al uso de una determinada norma son igualitarias para hombres y mujeres?, ¿las personas pertenecientes al colectivo LGBTI cuentan con las condiciones necesarias que les permitan hablar libremente de su orientación sexual o su identidad de género sin temor a ser sancionadas de alguna manera por ello?, etcétera.

Es importante promover instituciones que tengan en cuenta la valoración positiva y el respeto de las diferencias, así como la aceptación e inclusión de la diversidad, no para justificar las desigualdades, sino con el fin de establecer estrategias claras y efectivas que generen las condiciones necesarias que permitan la realización plena de todas y de todos (niñas, niños, jóvenes, adultos y adultos mayores) más allá de sus géneros.

Para abrir nuevos caminos

En este artículo hemos querido dar cuenta de la asunción de la perspectiva de género y de algunos de sus principales rasgos con la finalidad de abordar las relaciones de desigualdad, subordinación, discriminación y exclusión social, primer paso

para generar los cambios necesarios que nos permitan vivir en una sociedad más justa y democrática.

Cotidianamente estamos ante distintas situaciones donde no es extraño escuchar expresiones tales como “ella se lo buscó”, “mi marido no me deja...”, “son mis hijos y con ellos hago lo que quiero”, que pretenden justificar situaciones de violencia y discriminación que afectan fundamentalmente a mujeres, niños y niñas. Estas expresiones implican naturalizar determinadas concepciones sobre las formas de ser mujeres y hombres, sustentadas por un orden social injusto regido por la dominación de unos sobre otras.

Desde la visión hegemónica se considera a lo femenino y a lo masculino como opuestos y complementarios, reforzando de esa manera una visión dualista propia de la cultura occidental, donde lo femenino se relaciona con la pasividad y la afectividad y lo masculino, con la actividad y la razón.

Desandar este camino implica pensar que las femineidades y las masculinidades no son naturales ni responden a ninguna esencia, sino que constituyen construcciones sociales que se van modificando en los distintos momentos históricos. Y también hay que tener presente que las diferencias entre las mujeres y los hombres se han transformado en desigualdad debido a un reparto inequitativo del poder.

Frente a esta injusta situación, impulsar modificaciones legales tendientes a lograr la igualdad entre las personas, si bien es necesario, no es suficiente, porque las visiones hegemónicas sobre lo femenino y lo masculino atraviesan todas las instituciones sociales y forman parte de nuestra cultura de una forma de la cual no siempre somos conscientes.

Cuando se piensa en alguna propuesta tendiente a mejorar la situación de las personas, ya sea desde el Estado, desde las distintas instituciones sociales o desde nuestra propia cotidianidad, se ponen en juego una serie de representaciones

sobre el significado de ser hombre o mujer y sobre el tipo de relación que se establece entre las femineidades y las masculinidades. Desarrollar una perspectiva de género para pensar estas cuestiones es importante para ubicar el origen sociocultural de estos hechos y las distintas alternativas que tenemos para abordarlos y modificarlos.

34

Pensemos: ¿contamos con instituciones realmente democráticas, respetuosas de las diferencias, que impulsen relaciones de género más igualitarias? ¿Hasta qué punto las mujeres pueden desarrollarse plenamente en la esfera laboral cuando el imperativo social las sigue considerando como las responsables del trabajo doméstico? ¿Es posible hablar de igualdad entre los hombres y las mujeres cuando a ellas se les impide disponer de su propio cuerpo? ¿Son realmente las actuales masculinidades no hegemónicas verdaderas alternativas al modelo imperante o constituyen adecuaciones propias de la época para seguir sosteniendo un orden social injusto? Si el sexismo y la homofobia siguen siendo aspectos constitutivos en las construcciones de las masculinidades y las femineidades, ¿cómo construiremos una sociedad que respete la pluralidad y la diversidad de géneros? ¿Podemos pensar y hacer efectivas prácticas de socialización y prácticas educativas inclusivas y respetuosas de las diferencias de género donde las niñas y los niños, adolescentes y jóvenes sean consideradas y considerados sujetos de derecho? Abordar estas preguntas, entre otras, es prioritario si queremos construir historias personales y colectivas más plenas, justas y democráticas.



“Entre los varones, parece predominar todavía el ideal del macho, con sus mandatos de agresividad en el plano social y también en la intimidad”.

Toda educación es sexual

*Graciela Morgade**

Es sabido que todo proceso educativo implica la transmisión de una visión de mundo conformada por saberes, valores, tradiciones y proyectos. Las experiencias más explícitamente “educativas” se transitan en la familia y en la escuela; sin embargo, de alguna manera, las chicas y los chicos reciben también una educación más difusa, una educación “social”, en cada uno de los espacios donde interactúan con otras personas que les transmiten mensajes. Los contenidos de la visión de mundo que se transmite suelen ser un conjunto más o menos homogéneo en sus nudos centrales: existe una perspectiva predominante –en palabras de Antonio Gramsci, “hegemónica”–, pero también existen contenidos alternativos que producen diferentes

* Socióloga. Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Directora del Centro de Estudios sobre Democratización y Derechos Humanos (CEDEHU), y de la Maestría en Derechos Humanos y Políticas Sociales en la Universidad Nacional de San Martín.

grupos, instituciones, actores sociales. En este sentido, en los procesos educativos se tramitan fuertes continuidades y algunas rupturas con el orden establecido.

Una de las dimensiones que organizan, y que las diferentes instituciones educativas transmiten, son las significaciones hegemónicas acerca de qué es y cómo debe ser “una mujer” y qué es y cómo debe ser “un hombre”. Más precisamente, cómo se define “lo femenino” y “lo masculino”: el orden de sexo-género. Y así como existe hegemonía, también es posible identificar contenidos alternativos, contrahegemónicos, disidentes, que suelen ser reprimidos, sancionados, pero que nunca pasan inadvertidos: en general, cuando un rasgo se considera “poco femenino” se rechaza en las mujeres y un rasgo “poco masculino” se rechaza en los hombres.

La enorme potencia de la sanción social se asienta en la naturalización y esencialización de esos atributos femeninos y masculinos. Es decir, en que suele considerarse que las mujeres son sensibles o que los hombres son agresivos “por naturaleza” y que quienes no responden a esas definiciones hegemónicas son personas sospechosas, “anormales” o éticamente condenables. Sin embargo, la historia y la antropología han demostrado que ni en todos los tiempos ni en todas las culturas los rasgos femeninos y masculinos han sido idénticos, y que la forma en que se inviste y se usa un cuerpo sexuado se vincula fuertemente con las relaciones económicas, políticas, ideológicas, etc., que son, ante todo, construcciones sociales.

En este sentido, la materialidad de un cuerpo interactúa con las condiciones materiales y culturales del mundo en el que se desarrolla y le marca los límites de lo “posible” y lo “deseable” en un determinado tiempo y lugar. Algunos ejemplos simples ilustran esta premisa general: las ciencias sociales nos permiten poner en cuestión la división “femenino/masculino” del

uso de aros o de pinturas corporales, del trabajo doméstico y el cuidado infantil, de la “sensibilidad” y la “agresividad”, de la “emoción” y la “razón”.

En este artículo revisaremos los modos en que la educación refuerza o pone en cuestión esas atribuciones, mostrando cómo –de modos explícitos e implícitos– los procesos educativos siempre “hablan” de sexo-género.

Mensajes en la educación familiar y en los medios de comunicación

La construcción social del cuerpo comienza desde el nacimiento. Ante un nuevo bebé, a partir de la “lectura” de su cuerpo se le atribuye un “sexo” y un nombre, de mujer o de varón. En ocasiones, los genitales externos no son del todo legibles (“¿Qué?, ¿esa pequeña protuberancia? No parece un pene, mi hijo no tendría un pene tan pequeño, ¿o es una nena con una vulva extraña?!... ¡digamos que es nena!”), y se atribuye un sexo con algunas incertidumbres.

Más adelante, la vestimenta, las formas de comunicación verbal, gestual y física, los estímulos y los “retos” serán también vehículo de las concepciones familiares acerca de cómo es “una niña” y de cómo es “un niño”.

Los estudios de la psicología marcan que muy tempranamente las chicas y los chicos desarrollan una “identidad de género”: a partir de los dos o tres años, se autoasignan los rasgos de lo que corresponde “a una nena” o “a un nene” según la ropa, los peinados, que a las nenas les gusta cocinar y a los nenes hacer torres, etc.; contenidos que no están incluidos en la carga genética de sus cuerpos sino, más bien, en la carga cultural de su lugar y tiempo.

Así, los juegos y el contacto físico que las madres y los padres generan con hijos e hijas también es diferencial. Se

ha estudiado que hijos varones, en general, son tratados con más rudeza y energía que las chicas, que suelen ser tratadas con más delicadeza y orden, según explica Espinosa Bayal⁶. Se multiplicarán las muñecas para ellas y las pelotas para ellos: basta mirar en las publicidades o en las jugueterías la división entre juguetes de niñas y juguetes de varones. Y los dibujos animados de la televisión agregarán sus contenidos: aun cuando existen chicas con poder y chicos que lloran en público, aun cuando a veces presentan familias diversas y, en ocasiones, transgresoras de la composición “tradicional”, los “superhéroes” siguen existiendo y, en general, son varones y las chicas, rebuenas o remalas, siempre disfrutan de ser bonitas o sufren por no serlo. Sobre todo en las novelas.

39

Incluso cuando a veces han contribuido a instalar temas innovadores, las telenovelas tienden a presentar los temas afectivos de manera estereotipada: “No por ser valorada por ciertas perspectivas de análisis comunicacional, la telenovela queda eximida de ser leída como un espacio de regulación cultural de las identidades y comportamientos ‘esperables’ para varones y mujeres, de acuerdo con los parámetros de los discursos dominantes. Más bien es preciso recordar que, en la mayoría de estas ficciones, ambas condiciones genéricas suelen presentarse de manera restrictiva desde el exclusivo paradigma de la heteronormatividad: la ideología del amor romántico como propia ‘de la condición femenina’ y la aparición del logro de un marco legal (matrimonio) y una estructura contenedora socialmente reconocida (la familia)

⁶ Espinosa Bayal, M^ªA. (2007). La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva. Disponible en: http://www.emakunde.euskadi.net/u72-nahikcon/es/contenidos/informacion/nahiko_materialak/es_ponencia/adjuntos/ANGELES%20ESPINOSA%20La%20construcci%C3%B3n%20del%20g%C3%A9nero%20desde%20el%20%C3%A1mbito%20educativo.pdf

como únicas instancias de legitimación y autenticación de la unión amorosa de una pareja heterosexual”⁷. Así, en las telenovelas, las mujeres sufren por amor con mucha más frecuencia que lo que sufren por problemas económicos o por problemas laborales.

Además, las chicas y los chicos leen libros e historietas que, si bien han venido cambiando sus mensajes en los últimos años, también en conjunto continúan presentando algunas imágenes de lo femenino y lo masculino que responden a las concepciones de género más tradicionales: las labores domésticas a cargo de las mujeres, el sostén económico a cargo de los varones. Algunos cuentos, sin embargo, son muy innovadores, aunque a veces resultan de difícil aceptación por parte de las personas adultas que los compran o los leen. Por ejemplo “Arturo y Clementina”, sobre dos hermosas tortugas enamoradas, que dice más o menos así:

“Clementina, alegre y despreocupada, hacía muchos proyectos para su vida futura (...), pero los días transcurrían iguales al borde del estanque. Arturo había decidido pescar él solo para los dos y así Clementina podría descansar. Llegada la hora de comer con los renacuajos y los caracoles, le preguntaba a Clementina: ‘¿Cómo estás, cariño? ¿Lo has pasado bien?’. Y Clementina suspiraba: ‘¡Me he aburrido mucho! ¡Todo el día sola, esperándote!’”. Clementina empieza a tener algunas ideas para usar tu tiempo: Quiere aprender a tocar la flauta y Arturo le regala un equipo para escuchar música porque sostiene que Clementina no es capaz de distinguir las notas y aprender música; el equipo iba a ir en la caparazón de Clementina ya que, como es sabido, las tortugas van con sus casa a cuestas. Más adelante, Clementina

7 Elizalde, Silvia (2009) “Institutional Violence and Sexual Panic Directed at Poor Young Women and Trans Persons in Buenos Aires”, en *Women and International Development Publication Series*. Michigan, Michigan State University Press (en prensa).

quiere aprender a pintar, y Arturo le regala cuadros de un amigo pintor. Así, la casa de Clementina comenzó a tener varios pisos para albergar a los objetos que le regalaba Arturo cada vez que a ella se le ocurría una actividad nueva para hacer... “Hacía mucho tiempo que la casa de Clementina se había convertido en un rascacielos, cuando una mañana de primavera decidió que aquella vida no podía seguir por más tiempo”. Entonces Clementina comenzó a salir a pasear sin el caparazón... Y le gustó. Un día se fue para siempre. Y así termina el cuento: “Las tortugas viven muchísimos años, y es posible que Clementina siga viajando feliz por el mundo. Es posible que toque la flauta y haga hermosas acuarelas de plantas y flores. Si encuentras a una tortuga sin casa, intenta llamarla: Clementina, Clementina. Y si te contesta, seguro que es ella”.

41

Evidentemente, se trata de una historia que tiene un “final feliz” para una protagonista aunque no para el otro. Y sobre todo, es un cuento no tradicional. Alejado, sin duda alguna, de los cuentos en que la mamá ratona cocinaba mientras el papá ratón leía el diario: una imagen que hoy en día representa poco y nada a las vidas reales y actuales de mujeres y varones. Tal vez está también alejado, desde otro extremo, de las opciones que las mujeres toman cuando no logran satisfacer sus intereses; pero incluido en una biblioteca, seguro representa una historia posible, entre otras, en que una mujer lucha por mejorar su mundo. ¿Cuántos cuentos están protagonizados por papás a cargo de sus hijos o hijas? ¿Cuántos cuentos por madres electricistas? ¿Cuántos por familias con dos mamás, dos papás, una mamá sola, una abuela con un nieto recuperado? ¿Cuántos por varones que bailan? ¿Cuántos por mujeres que construyen puentes?

Imágenes y situaciones de la educación escolar

La educación llamada formal, la que brinda la escuela en sus diferentes niveles, es otro espacio significativo en cuestiones de género y ha sido estudiada en las últimas décadas desde esta perspectiva. Sin embargo, muchísimas maestras y maestros siguen afirmando que tratan a sus alumnas y a sus alumnos por igual, y que no hacen “diferencias” estereotipadas de sexo-género.

Sin embargo, no se nos escapará que algunos de los siguientes episodios son verosímiles, simplemente, porque han acontecido en alguna escuela de nuestro medio:

Escena 1: *Fiesta escolar de primaria por el día del maestro*

El día recuerda al llamado “padre del aula”, Domingo F. Sarmiento. Las chicas y los chicos de cuarto grado dramatizan la infancia de Sarmiento, la mamá Paula Albarracín tejiendo debajo de una famosa higuera... Sin dejar de reconocer la labor de un maestro y político que dio un impulso inusitado a la educación pública, ¿qué lugar de homenaje se ha dado en el día del maestro al 99% femenino de la docencia del nivel inicial y al 92% femenino en el nivel primario?

Escena 2: *La clase de educación física*

Las chicas y los chicos de sexto grado llegan a la clase. Corren y entran en calor, pero empiezan a quejarse de que no tienen ganas de hacer actividades. El profesor pregunta: “¿y qué tienen ganas de hacer?”.

“¡Jugar al fútbol!”, gritan. Empiezan a elegir equipo entre los varones; primero eligen a casi todos... sólo dos no son elegidos porque son “demasiado suaves” –ellos mismo prefieren no ser elegidos para evitar los chistes agresivos-. Algunas chicas juegan muy bien y son seleccionadas, pero otras saben que no lo serán y se ponen de costado a mirar. Se juega un partido... la hora de clase termina.

Escena 3: *Los problemas de matemática*

Existe un fuerte consenso en la actualidad en proponer a chicas y chicos la resolución de “situaciones problemáticas” en las que se ponen en juego razonamientos y operaciones, antes que darles una infinita cantidad de “cuentas” para “practicar” la suma, la resta, la división o la multiplicación. En una situación problemática, las personas implicadas y en su vida real se enfrentan con la necesidad de resolver matemáticamente una cuestión: pagar, distribuir, preparar, construir, etc.

Algunas de las situaciones problemáticas que se están proponiendo en las escuelas actualmente son: “La mamá de Pedro compró 4 kilos de manzanas (\$3,50 el kilo), 2 de duraznos (\$5,60 el kilo) y 5 de naranjas (2,40 el kilo). ¿Cuánto gastó?”; “Una cuadrilla de 4 obreros arregló 400 metros de pavimento en 6 horas. ¿Cuántos obreros se necesitarían para arreglar 1500 metros en 12 horas?”; “Mariana quiere vestir a sus tres muñecas...”; “Francisco trabajaba en una empresa con dificultades económicas...”.

Escena 4: *Fiesta escolar de nivel inicial por el día de la salud*

Las nenas de tres años hacen de mamás que sacan piojos, los nenes hacen de nenes que se resisten a la persecución de las mamás. No hay papás que saquen piojos... ¿no hay papás que saquen piojos?

44

Escena 5: *Tu cuaderno está desprolijo*

Mariana está en quinto grado y junto con sus amigas Verónica y Natalí hicieron, con mucho esfuerzo, un trabajo sobre la problemática ambiental, social y económica de una región del país. Indagaron en libros, escribieron (y mucho) y presentaron un trabajo con mapas e ilustraciones variadas, ya que la maestra había advertido que la “presentación” era muy importante. El trabajo de Mariana, Verónica y Natalí tuvo un 10 y quedaron muy contentas. Sin embargo, luego supieron que el trabajo de Facundo y Diego también había tenido la misma nota... y lo habían entregado en lápiz, sin mapas ni dibujos. “Otra vez lo mismo –dijeron–, ¡ellos sacan un 10 aunque entreguen de cualquier manera!”.

Escena 6: *La clase de educación sexual*

En séptimo grado, la maestra de Ciencias Naturales comenzó a trabajar temas relacionados con la sexualidad humana. Hablaron de los genitales externos, de las hormonas y de los cambios corporales con el crecimiento, de las infecciones de transmisión sexual y de algunos métodos anticonceptivos. Al finalizar la clase de los métodos, Juliana reflexionó:

“Si la chica saca un preservativo de su cartera, van a pensar que es rapidita”; mientras que Juan decía por lo bajo “a mí me dijeron que si a los 14 no debuté soy un boludo”.

Con algunas variantes, estas escenas o situaciones forman parte de la vida escolar cotidiana de las chicas y los chicos. En casi todas las escenas ni docentes ni alumnos y alumnas dirían que están aconteciendo “sucesos”, algo fuera de lo esperable, y, menos, que están viviendo situaciones injustas. Desde la perspectiva de género, sin embargo, es posible y necesario hacer un análisis más fino.

45

Sesgos de género en la escuela

En una importante investigación desarrollada en España por Marina Subirats y Cristina Brullet⁸ acerca de la interacción cotidiana en la escuela –realizada hace 20 años y vigente a pesar de los cambios–, encontraron que el adjetivo más utilizado en la escuela hacia las chicas es “guapa”. Probablemente, el equivalente en nuestros países sería “linda” o “bonita”, y tenemos buenas razones para pensar que los resultados de una investigación similar serían similares en nuestro medio. Las investigadoras detectaron modalidades de comunicación y de uso de la palabra en clase que tendían a reforzar una imagen de “niña” tradicional, agradable y estudiosa.

En el terreno de las cuestiones académicas, también se encontraron sesgos sistemáticos. En una investigación sobre

⁸ Subirats, Marina y Brullet, Cristina. *Rosa y Azul*. Instituto de la Mujer de España, Madrid, 1987.

“Matemática y ciencias exactas y las mujeres”⁹ se indagó acerca de las representaciones sobre el propio rendimiento y el rendimiento del otro sexo en esas áreas. No aparecieron tendencias favorables hacia uno u otro sexo en forma significativa. No obstante, mientras que las mujeres atribuyen las dificultades en matemática predominantemente a factores personales (“me cuesta”), los varones, en su mayoría, las atribuyen a que no estudian lo suficiente o, con menos frecuencia, llegan a denunciar la forma deficiente de enseñanza, siempre sin poner en duda su capacidad o habilidad. Al argumentar acerca de las diferencias, uno de los chicos agregó: “los varones tienen más instinto para pensar que para aprender”. Estas afirmaciones contienen dos nudos de significación: por una parte, en la evocación al instinto, la “facilidad” en la apropiación y construcción de saberes es concebida como capacidad “natural” en los varones; por otra parte, el aprender aparece fuertemente teñido de una carga institucional: sólo acontece en las escuelas, en la organización de la sociedad (no natural) establecida para enseñar. Sin embargo, está ampliamente demostrado que la inteligencia se construye con estímulo, con ejercicio, con desafíos. La inteligencia, entonces, también “se aprende”; es producto de un “trabajo” en el sentido filosófico más elemental del concepto: la modificación de la naturaleza, del orden natural.

La bipolaridad escolar de género que encontramos en la relación con el conocimiento escolar, y que sin duda marca las subjetividades de las chicas y los chicos se fundamenta por naturalización: los varones, por naturaleza, “son más inteligentes”, “saben más”, “les gusta más”, “les resulta más fácil”, “son superiores”, etc. A las chicas la naturale-

9 Morgade, Graciela y Kaplan, Carina. “Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género”. En: *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires, 1999.

za no las acompaña, de modo que para tener éxito en la escuela tienen que quebrar el “orden natural”. Ahora bien, pareciera que el “esfuerzo” y la “dedicación” son, contradictoriamente, un modo de adaptación y al mismo tiempo de resistencia de las mujeres para permanecer en el mundo escolar hostil. Yendo más allá con nuestras reflexiones, podríamos afirmar que la cultura del esfuerzo se prolonga para las mujeres en el mundo del trabajo, donde pareciera que tampoco es “natural” ocupar espacios de poder sobre el orden simbólico o el económico. En todos los casos, hacerlo será producto de un “trabajo”.

Por otra parte, es sabido que en el sistema educativo el campo de la educación artística se caracteriza por un bajo status curricular, institucional y presupuestario. A lo largo de la historia del conocimiento, ciertas áreas del currículum han sido más valorizadas que otras: durante siglos, por ejemplo, el latín o la retórica tuvieron una posición jerarquizada. Hoy en día son las disciplinas instrumentales las que ocupan un lugar privilegiado en la planificación de políticas educativas del mismo modo que en la opinión pública. Lo interesante es remarcar que las áreas más valorizadas suelen ser connotadas como “lo masculino”. En general, pareciera que el arte sigue considerándose un campo “femenino”, si bien en ciertas disciplinas más que en otras. En la plástica, la escultura es considerada más masculina, en especial la de gran escala, mientras que el grabado se ve como femenino. En tanto que en música hay más varones aprendiendo batería o guitarra eléctrica, la danza aparece, predominantemente, como un arte “de mujeres”.

Es más, se dice que el cuerpo (de todas y todos) es uno de los “silenciados” en la educación formal. Sin embargo, antes que silenciado por el sesgo racionalista de nuestra educación formal, es posible “encontrar” al cuerpo en crudos este-

reotipos de género que permean la forma de estar en el aula y en el patio y, sobre todo, la educación física por un lado (el cuerpo “militarizado”) y la educación artística (el cuerpo “sentimentalizado”) por el otro, en especial en la recientemente incorporada al currículum “expresión corporal”. En términos muy simplistas, podríamos decir que con frecuencia el valor del cuerpo de la educación física es el del alto rendimiento, la alta competencia y la fuerza de los equipos de primera o del atleta griego. Si se trata de expresividad, en cambio, se habla de comunicación, de mundo interior... de alguna manera, se alude al estereotipo femenino. Y aquí son los varones los discriminados. Inclusive un compromiso muy elevado de un varón en la expresión corporal puede llegar a provocar “sospechas” sobre su futura orientación sexual. Así se perfila el ideal para los varones: transgresores, valientes, arriesgados, poco sensibles y, menos, comunicativos o expresivos.

Lo explícito, lo oculto y lo omitido...

Por una parte, el currículum formal o explícito evidenció sesgos discriminatorios, por presencia o ausencia, en la mayoría de las áreas académicas del currículum: la historia centrada en la celebración de los “héroes” militares o políticos, el canon de la literatura que sólo admite “grandes obras” escritas por varones, el lenguaje sexista enseñado en la escuela sin mediación de crítica, contenidos para chicas y contenidos para chicos en la Educación Física. Por otra parte, en el “currículum oculto” (es decir, los contenidos que la escuela enseña sin incluir deliberadamente en el “temario” escolar) se detectó la consistente presencia de sesgos en las expectativas de rendimiento y de comportamiento de chicas y chicos, lenguajes diferenciales para dirigirse a unos y otras (nuevamente, tal

como en España encontraron Subirats y Brullet¹⁰) e imágenes sesgadas en los libros de texto y los materiales educativos. Por último, fue de gran impacto el uso del concepto “currículo evadido” (u “omitido”) que nombra a aquellos contenidos que son relevantes para la vida de las personas, en particular de las mujeres, y que la escuela no toma: sobre todo las cuestiones de la sexualidad.

La investigación de mayor envergadura realizada últimamente en América Latina fue llevada a cabo en Colombia¹¹; como síntesis, las investigadoras y los investigadores encuentran que:

49

- ✱ A los chicos se los motiva más que a las chicas en áreas del conocimiento, tales como la ciencia y la tecnología.
- ✱ Se espera que las mujeres sean más honestas y responsables, mientras se piensa que los hombres tienden a ser más corruptos.
- ✱ Se continúa legitimando la idea de que las mujeres son las únicas responsables de la maternidad y del hogar, y los hombres los que generan el capital.
- ✱ Se otorgan mayores tiempos de participación a los hombres y estos son intelectualmente más exigentes.
- ✱ Se promueven, a través de los formatos de clase, roles de participación protagónicos para los hombres y subordinados para las mujeres.

10 Ídem.

11 García Suárez, Carlos Iván. *Hacerse mujeres, hacerse hombres*. Bogotá: Universidad Central-DIUC, 2004.

- * Se toma con naturalidad el hecho de que los hombres sean más asertivos al comunicarse y que las mujeres sean más pasivas y sumisas.

50

Y, para ir finalizando esta síntesis del estado de la cuestión, es imposible omitir que, en la Argentina, otro elemento coadyuva a la construcción escolar de este cuerpo infantil generizado: por décadas, el “uniforme” que se utiliza en el nivel inicial (el “pintorcito” o “delantal”) tuvo un color rosa para las niñas y un color azul para los varones; por décadas –y aún es existente– el “uniforme” del nivel primario (el “guardapolvo” blanco) fue cerrado con botones en la espalda para las niñas (como el corsé, impidiendo que se lo pudieran abrochar o desabrochar sin ayuda) mientras que el de los varones tenía los botones adelante. En la actualidad, esto se ha modificado: en el nivel inicial los delantales son del mismo color (azul, por ejemplo, nunca todos rosa) y en las escuelas primarias las niñas y sus familias pueden optar por el guardapolvo abotonado adelante sin despertar “sospechas” acerca de su identidad sexual.

Sin embargo, aun con esta multiplicidad de indicios de que la escuela es un lugar más de expresión de una sociedad desigual y, mucho menos, un lugar de construcción de herramientas para el “cambio”, también es evidente que sin la escuela no es posible construir un destino diferente. Para los sectores postergados que lograron mantenerse entre sus paredes, la educación representó la mejora de las posibilidades de trabajo, de planificación de la vida personal y el proyecto familiar, de continuación de estudios, de conocimiento de derechos y disponibilidad de recursos para hacerlos cumplir... Subrayar el valor de la escuela, no como una pretensión voluntarista sino a partir de la constatación de que en sus paredes se dan procesos de disputa, situaciones

de ejercicio de la autonomía que no se dan en otros ámbitos, episodios de contacto respetuoso entre culturas y subjetividades diversas, e inclusive, momentos de “disonancia” entre los derechos estudiados y los derechos ejercidos. La escuela conserva un discurso universalizante constitutivo de “lo público” que, aunque no logrado, parece mantenerse vigente como horizonte utópico.

Diferencias internas en “lo femenino”, “lo masculino” y las sexualidades

51

Desde hace un par de décadas, se encuentran en plena expansión las investigaciones sobre las significaciones hegemónicas de la masculinidad en la escuela. Robert Connell, uno de los principales investigadores en la tradición de los *Men's Studies* y la educación muestra, en 1995¹² y en el contexto anglosajón, afirmó que en las aulas se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subordinadas y, en especial, la homosexualidad. En coincidencia con Connell, otras y otros colegas mostraron cómo el arquetipo dominante de la virilidad alimenta una mística de la masculinidad caracterizada por el vigor y la fuerza, el control sobre el dolor físico y el ocultamiento de las emociones, el colocarse en riesgo, la tendencia a la competencia y a la conquista; en síntesis, una idea de cierta “superioridad” que haría inevitable “la dominación masculina”. Complementariamente, los estudios tienden también a indagar los modos de sufrimiento y, en ocasiones, resistencia de los varones que no se adecuan completamente al arquetipo viril¹³.

12 Connell, Robert. *Masculinities*. Berkeley: University of California Press, 1995.

13 Lomas, Carlos (comp.) *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós Educador, 2004.

Incluso, recientemente, y a la luz de los desarrollos de la “teoría *queer*”¹⁴ o “de la rareza” (que sostiene que las diversidades son múltiples y no hay una “más importante” que otras), la investigación tiende a hacerse cargo de la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar. Se incorpora entonces con fuerza la cuestión del cuerpo y, con él, las sexualidades desde la perspectiva de género y en términos de diferencias en la orientación sexual.

52 Algunas investigaciones dan una idea global del tipo de interrogantes y desarrollos más recientes en el campo. Debbie Epstein y Richard Johnson¹⁵, por ejemplo, indagaron minuciosamente en Gran Bretaña la producción de identidades sexuales en el nivel secundario, “no sólo en el currículum sexual formal (en su aspecto de educación sexual) sino también las culturas sexuales tanto del profesorado como del alumnado, que son intrínsecas a la dinámica de la escuela, por ejemplo en lo que se refiere al control, la resistencia y la disciplina”. Para ello, trabajaron en establecimientos donde estuviesen cursando estudiantes que se identificaran como gays, lesbianas o bisexuales, aun entendiendo que se trataba de una identificación que podía cambiar a lo largo de sus vidas.

Una de las conclusiones de Epstein y Johnson más impactantes es que la escuela construye la paradoja en la que se

14 En inglés, la palabra *queer* significa “raro, extraño”. Se usaba este término, en forma descalificatoria, para nombrar a los/as personas homosexuales. La comunidad de gays y lesbianas optó por tomar la palabra como desafiante “bandera” de lucha y nombrar con ella a una teoría, en plena construcción, que sostiene, de alguna manera, que “todos/as somos un poco raros/as”. Si desea profundizar en estos desarrollos, consultar Mérida, Rafael (Comp. 2002) *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria; Butler, Judith (2003) (2003), *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós; Sáez, Javier (2004) *Teoría queer y psicoanálisis*. Madrid: Ed. Síntesis; Talburt, Susan y Steinberg, Shirley (2005) *Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación*. Barcelona: Ed. Graó.

15 Epstein D. y Johnson R. *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2000.

hace todo lo posible por orientar a la sexualidad en el sentido hegemónico, pero, al mismo tiempo, prohíbe sus manifestaciones; por ello mismo, las expresiones de la sexualidad no pasan inadvertidas y forman parte de los intercambios más notorios de la vida escolar.

Lo paradójal es que mientras estos mensajes están siempre presentes en el mundo escolar, sigue vigente el fantasma del enfoque de “género” o la “educación sexual”, que podrían hacer explícitas estas cuestiones y, por qué no, transformarlas. No obstante, probablemente estemos llegando al momento en que su consideración resulta insoslayable: el fenómeno de las “madres niñas” (violadas por familiares en su gran mayoría) o el incremento del SIDA entre mujeres conducen en la base docente a enfrentar los problemas con toda su crudeza. Ese “currículum omitido” sigue siendo una deuda de la escuela que sólo hace poco ha comenzado a ser pensada.

Sin embargo, cuando es “pensada” en la escuela media suele, nuevamente, reproducir los valores tradicionales. En una investigación en curso, detectamos que domina una visión biologista y medicalizada, centrada en la “prevención” del embarazo y de las infecciones de transmisión sexual, en general dirigida a las niñas y, en todo caso, a varones heterosexuales, y caracterizada por un escaso involucramiento docente (que, por tratarse de una cuestión “experta”, delega su tratamiento en profesionales que visitan ocasionalmente las escuelas). Así, “en la vida cotidiana de la escuela, si bien representan un avance en la dirección de desocultar cuestiones silenciadas, los contenidos del discurso de ‘la prevención’ en educación sexual tienden a reiterar una norma corporal biologicista, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente desde las personas adultas, y también entre la juventud,

a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer”¹⁶.

El cuerpo sexuado se construye y se usa durante toda la vida; la autonomía y la autoestima se cultivan desde la primera infancia. Por ello, la sexualidad debe ser tema escolar desde el nivel inicial. La escuela puede y debe construir espacios donde se trabaje sobre la sexualidad de manera sistemática, científica y cuidadosa: las características del propio cuerpo y del cuerpo de los otros y las otras; los modos de disfrutarlo y cuidarlo; los estereotipos de género (el “macho viril”, la “chica que ama”); las diversidades sexuales; los afectos; los derechos que nos asisten y la responsabilidad personal y social que implica ejercerlos. Sabemos que hoy en día, el cuidado, aun en los momentos más íntimos, se vincula con la autonomía y la autoestima más que con la información o disponibilidad de métodos anticonceptivos.

Estos contenidos y enfoques no han tenido plena presencia en la formación inicial y muy poco en la formación continua de quienes hoy están en las aulas. Pero también, desde las aulas, maestras y maestros, profesoras y profesores son quienes tienen profesionalmente la mejor capacitación para hacer de la escuela un espacio relevante en cuestiones de género y sexualidades. Con otros profesionales y servicios, sin duda, en un movimiento de opinión y de participación más amplio, obviamente, pero en un papel protagónico. En este proyecto de educación sexual con enfoque de género, se requieren recursos y programas específicos de capacitación y acompañamiento para que el cuerpo docente trabaje de manera institucional, con apoyo también de los servicios de

16 Morgade, Graciela. “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”. En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 2006.

salud y de asistencia jurídica de otras áreas de gobierno. Y es central también, aun con sus dificultades en acompañar e inclusive en informar a sus hijas e hijos, que las familias no renuncien ni a sus obligaciones ni a sus valores en el tema.

Para cerrar

Las posibilidades de construcción subjetiva se enmarcan en los límites de los sentidos hegemónicos vigentes que, las más de las veces, son sostenidos de manera no intencional por los actores del proceso educativo, sean familias, docentes, medios de comunicación, etc.

¿Cuál es el nudo de significación que predomina en este sesgo de género? Entendemos que se trata del ideal maternal, en el cual se encuentra incluido el mandato de agradar. O, para decirlo de otra manera, el contenido más importante en la infancia de las chicas es la perspectiva de prepararse física, emocional e intelectualmente para ser “buenas madres”, lo cual implica, en nuestra cultura, casamiento heterosexual, que sólo será plenamente realizado, o no, en el mundo adulto. Entre los varones, parece predominar todavía el ideal del macho, con sus mandatos de agresividad en el plano social y también en la intimidad. Es obvio que cuando hablamos del “ideal infantil femenino” no estamos hablando de las niñas reales y concretas que luchan, negocian y resisten estos discursos. Tampoco estamos hablando de los niños que no juegan al fútbol y quieren bailar, de quienes buscan resolver los conflictos por vías no violentas, de quienes logran mostrar su sensibilidad... Nos referimos al imaginario escolar, cuyo mandato general moderno es formar sujetos libres e iguales.

En síntesis, los derechos ciudadanos y la valoración de las diferencias se enseñan y ejercitan. Seguramente disminuirá

el sufrimiento si podemos contribuir a que chicas y chicos exploren el mundo con más libertad y más justicia, en el que tanto el cuidado de la vida como el sostén económico sean asumidos por todas y todos.



“Hay, en el esperar de la
princesa a ser salvada, una
idea que se propaga silenciosa:
la de ser rescatada para salir de
una historia que no conforma.
No pueden salir a buscar su
propio destino: el rey y el
príncipe decidirán por ella”.

De brujas y princesas:

la literatura y el cine en la producción de estereotipos de género

*Nadia Fink**

En el universo de la Literatura Infantil (con el estigma de ser un “subgénero” de la Literatura con mayúsculas), el enfoque de género va cobrando fuerza a la par que se pone sobre la mesa y se visibiliza la violencia contra las mujeres (#NiUnaMenos) y crece la convocatoria a los Encuentros de Mujeres (que llevan 30 años y siguen generando mayor participación). Y también, a medida que se ganan las calles, que se suman las leyes a posibilitar identidades diversas, a intentar desarmar la trata de mujeres con fines de explotación sexual, a detener los femicidios y cuestionar las violencias hacia las mujeres en sus múltiples formas.

* Periodista y escritora, es la autora de la colección Antiprincesas y Antihéroes y parte de la Editorial Chirimbote. Editora del portal Marcha Noticias e integrante de la Editorial El Colectivo.

Y también, porque desde hace diez años –y aunque en algunas escuelas se oculte, no se fomente o, simplemente, se ignore– existe la Ley 26150 de Educación Sexual Integral (ESI), que implica la “promoción de una educación para una sexualidad responsable desde una perspectiva de género, incluyendo además aspectos de la diversidad sexual. También se apunta a la prevención de los problemas de salud –en particular de la salud sexual y reproductiva–, reconociendo a los estudiantes como sujetos de derecho”. Hay que destacar que esta Ley está para implementarse en todos los niveles, incluyendo el Nivel Inicial.

59

¿Y por qué pensar todo esto si hablamos de Literatura Infantil? Porque pareciera que en ese lugar, tan asociado hoy con las películas de la megaindustria Disney, los avances en materia de género no parecen llegar con el mismo ímpetu o, mejor dicho, pareciera que es preferible dejar las cosas como están desde hace años; tantos años como “había una vez”.

Y colorín, colorado...

Hay diferentes maneras de abordar la narrativa para niñas y niños, y en la Argentina tenemos un legado de grandes escritores y escritoras –recordemos a la generación de Gustavo Roldán, Laura Devetach, Graciela Montes, Silvia Schujer, etc. –, que rompieron con las reglas, hablaron de libertad y de dictaduras, del barrio y de animales del monte, de fantasía y de sueños posibles. Pero los cuentos de hadas, los tradicionales, son otra cosa y perduran en el tiempo de castillos medievales y corsés apretados.

Los cuentos tradicionales fueron abordados mayormente desde la psicología, que los tomaba como una herramienta para que las niñas y los niños elaboraran los miedos que surgen en la primera infancia. Así, la muerte, los lobos, la

separación de padres y madres fueron tomados como metáforas de los temores por superar en esos años tempranos. Pero más allá de esta mirada, lo que nos interesa en estas páginas es pensar de qué manera estos cuentos tradicionales, o de hadas –hoy más conocidos como “de princesas”– aportan a profundizar los estereotipos de género.

60

Desde el emporio Disney, estos cuentos han sido revisitados en numerosas ocasiones. Si bien es cierto que en la actualidad se desarrollaron princesas más *aggiornadas*, más activas o que intentan romper con algunas reglas (pensemos en Mérida de *Valiente*), por un lado, hay constantes que no se modifican: siguen siendo adolescentes con medidas cercanas a las de una modelo y con rasgos perfectos, no alteran sus rasgos clásicos por más que pertenezcan a otros continentes o etnias y, en general, terminan aceptando el destino que se les tenía dado (ser princesas, o reinas, enamorarse, casarse, etc.). Por otro lado, a pesar de la aparición de estas nuevas princesas, el *merchandising* (disfraces, muñecas, juguetos de cocina, collares, stickers, etc.) sigue siendo, en su mayoría, basado en las princesas clásicas: Blancanieves, Cenicienta, Bella (*La Bella y la Bestia*), Aurora (*La Bella Durmiente*)...

En ese sentido, y para profundizar la mirada, la autora y especialista en Literatura Infantil, Mágara Averbach, analiza en el libro *Huellas Imperiales* los cambios que se produjeron en el cine respecto de algunos lugares femeninos. Así, relata: “No son mujeres que esperan al hombre para salir de sus problemas, ya no están dentro del esquema de ‘la dama en apuros’ como Reina y Felin [*La Dama y el Vagabundo*], que llaman a sus machos y ponen los ojos en blanco cuando las atacan los perros. La escena más gráfica de este cambio está en *Aladdin*, una película no demasiado interesada en el problema femenino, por cierto: en esa escena, Aladdin y la princesa Jazmin huyen de los guardias del sultán. Aladdin salta de un techo

a otro con una garrocha y cuando aterriza, se da vuelta para poner una madera y ayudar a cruzar a Jazmín sobre el abismo. Pero ella ya está saltando con otra garrocha. Él se queda de una pieza. ¡Estas son mujeres!, no necesitan que un hombre les ponga una capa sobre el charco. Saben embarrarse cuando hace falta”¹⁷.

Averbach habla, además, de la valentía notoria para enfrentar problemas o, incluso, a las sociedades y sus estructuras, que reflejan estos nuevos íconos cinematográficos en comparación con las clásicas. Sin embargo, detecta que –teniendo en cuenta que se trata de una megaindustria, cuyo fin es altamente comercial, no de películas alternativas o *under*– hay algunos factores que no se modifican. Uno de ellos es el mencionado anteriormente, la inalterabilidad de la belleza física clásica y la delgadez como premisas para protagonizar una película de este tipo. El otro es la maternidad como tema ausente por completo. Es interesante cómo la autora retoma el ejemplo de Jazmin para demostrar cuán incompatible resulta para la industria asociar a las mujeres libres y decididas con una maternidad posible. En su artículo “¿En qué andan las mujeres dibujadas?”, la autora refiere: “La respuesta es que la joven libre no se concilia con la figura de la madre en el mito social. O tal vez lo que da miedo es justamente la sospecha de la posibilidad de una supuesta conciliación. No hay modelo de madre para ese modelo de hija porque la hija tiene atributos que en el fondo siguen pareciéndose más a los del padre, o en todo caso, a los de la mujer ‘mala’. Como en el aspecto físico, donde no ha entrado la ‘diferencia’ (las heroínas de estas películas siguen siendo ‘hermosas’, aunque sean inteligentes y se las arreglen solas), en la maternidad, lo nuevo hace agua. La

17 “Las Últimas Películas de Dibujos Animados de la Compañía Disney: ¿Cambios de Actitud?”. En *Huellas Imperiales. De la crisis de 1929 al presidente negro*. Pozzi, Pablo y Nigra, GFabio (comp). Edit Imago Mundi – Edic. Circus; Bs. As., 2003.

sociedad no tiene el valor de imaginarse a una madre saltando con una garrocha sobre el abismo. Aunque eso sea exactamente lo que hacemos muchas madres”¹⁸.

Y entonces, volvemos a repensar los estereotipos, y desarrollamos ciertas premisas que se repiten en la mayoría de los cuentos e historias:

La quietud de la espera

62

Hay, en el esperar de la princesa a ser salvada, una idea que se propaga silenciosa: la de aguardar a la persona ideal, la de ser rescatada para cumplir un sueño, para salir de una historia que no conforma, que no gusta. La necesidad de “ser rescatada” implica una pasividad por parte de las mujeres, que no pueden salir a buscar su propio destino: el rey y el príncipe decidirán por ella.

La bondad como tolerancia

El ser buena es una característica distintiva de la princesa (de hecho, es lo que la llevará a que pueda gobernar un reino con paz y justicia). Por eso soporta todo: gritos, castigos, desprecios, intentos de asesinatos... En cambio, el enojo y la reacción están asociadas a “las malas”, presentadas como mujeres sin escrúpulos y decididas. La lección de estos cuentos no tiene medias tintas: la no tolerancia es castigada. El final feliz es un premio a la paciencia infinita...

El legado familiar

La premisa medieval parece trasladarse sólo a la mujer. Cumplir el mandato que viene de la familia es el

destino de toda princesa: por herencia de sangre, y no por mérito propio, se convertirá en reina alguna vez. Nació con el destino de perpetuar (o más bien acompañar) el poder de la familia y, en ese contexto, cualquier deseo propio le es negado. En ese sentido, el desarrollo del propio sueño, del talento distintivo de cada persona, quedan un tanto marginados. La realización personal y el empoderamiento quedan sujetos a cumplir un deseo ajeno impuesto desde el nacimiento.

La relación entre las mujeres

Pocas son las mujeres que se vinculan sanamente entre ellas en los cuentos de hadas; y si repasamos las que existen, la mayoría son relaciones conflictivas: madrastras que quieren asesinar a la hijastra por su belleza, o que las obligan a servirles, hermanastras envidiosas y peleadoras, madres que enfrentan a su hija por rebeldes, brujas que les niegan la identidad escondiéndolas en una torre. Eso que se llama “sororidad”, y que tiene que ver con la solidaridad, el reconocimiento mutuo y colectivo entre mujeres, brilla por su ausencia. Contra esa realidad que vemos cotidianamente (las mujeres reuniéndose a través de la historia en la lucha colectiva, compartiendo el cuidado de hijas e hijos, realizando proyecto grupales, acompañándose ante los golpes de la vida), en los cuentos tradicionales y en las películas de princesas las mujeres rivalizan, se ponen obstáculos, se envidian.

Princesas, madres, madrastras, brujas

Esos parecen ser los modelos clásicos de mujeres que aparecen en los cuentos. Las primeras, bellas, perfectas, bien vestidas e impecables siempre; las madres

–muertas o vivas y compenetradas en sus papeles de reinas– representan a simple vista el reflejo de la belleza “real” que heredó esa hija, las madres presentes son bondadosas y tolerantes al extremo, representan la escucha y son reflejo de la institucionalidad dentro de la familia; las madrastras, quienes suelen ser malas, malísimas, que nunca intentan proteger ni cuidar de esa hija que no les pertenece por sangre (sobre todo si se piensa en las numerosas familias ensambladas que pululan en nuestra sociedad, para quienes no se encontraron nombres nuevos a esas relaciones y llamar “madrastra” a la nueva compañera del papá o de la mamá siempre suena a mujer mala y perversa), sin embargo son quienes generan la acción, piensan planes, siguen sus sueños (aunque sean de poder) y recurren a su inteligencia para hacer el mal; y las brujas son esas mujeres viejas y deformes que usan sus poderes ancestrales para lastimar, generar caos, matar. ¿Dónde están, en esas historias, las yuyeras, las curanderas, las mujeres sabias del campo, el pueblo o las tribus, que ayudaban a parir, que curan con emplastos, que tiran el cuerito? Si los Magos y Druidas han tenido un lugar privilegiado en los cuentos, ¿a qué se debe la estigmatización de las brujas (todas, las de oriente y occidente)? Esto demuestra claramente el lugar que han ocupado en la historia las mujeres sabias e independientes.

El hombre como proveedor, salvador o cómplice

Justo en el lado opuesto al lugar de las mujeres (pasivo-bondad o activo-maldad) se encuentran los hombres: príncipes, compañeros, padres-reyes... a ellos les toca, en general, tener el rol activo positivo, esto es

salvar, transitar aventuras, ir en busca de su destino. Pero, además, hay otros roles, que no son solamente el del príncipe. El padre-rey, quien suele consentir a la niña mimada y defenderla de la tiranía de la madre o, bien, caer en las garras de alguna mujer malvada, que deviene en madrastra, y ese padre permite abusos y violencias contra su hija. También existe el personaje gracioso, ocurrente, o bien el amigo enamorado silenciosamente: todos ellos serán varones, que se permitirán el humor y la bondad vinculados a la acción; además de acompañar a la princesa, ser cómplices o compinches.

Un final feliz difícil de alcanzar

El “fueron felices y comieron perdices” aguarda el colofón de cada cuento o película. ¿Y de qué se trata? Es llamativo cómo este final feliz apunta a dos situaciones: la felicidad individual o intrafamiliar del casamiento, la conformación de una familia; y la continuidad de ese legado que se hace tan imprescindible para sostener el orden establecido: la niña princesa o reina que cumplirá su misión para el bien de la familia y regocijo de la sociedad.

Pero, ¿qué implica, además, ese final feliz? Porque nunca pudimos asomarnos al castillo en el que reside la feliz pareja, no sabemos cuánto habrán durado las perdices en buen estado ni la bondad del sometimiento... Es en este punto donde añorar, de parte de las niñas, esos príncipes azules y esos finales felices puede generar frustraciones.

Si hay algo que aprendemos desde pequeñas es que la vida es cíclica: que hay días buenísimos en los que hay sol, y una rica comida y en el colegio nos tocó leer

el cuento que tanto nos gusta, y ganamos el partido en el recreo; y hay otros más tristes, donde se nos muere un ser querido, o una mascota, o simplemente llueve y el ánimo no acompaña; hay días de rabia, donde todo nos sale mal y en casa hay mal clima porque la plata no alcanza, y hay otros de alegrías, donde el festejo de un cumpleaños se prolonga hasta el amanecer y al otro día nos dejan faltar a la escuela. Que un cuento nos hable de los devenires cotidianos, nos ayuda a que esa felicidad deje de ser inalcanzable para pasar a ser parte de algo que se puede conseguir de a ratos, algunos días, y que no hay que perseguir como meta única y perdurable.

Preferimos ser brujas a princesas

Pensando en los cuentos que trataron de abordar las historias desde otros lugares, contra lo clásico de los cuentos, encontramos al siempre rupturista e imaginativo Roald Dahl, que nos decía en 1982, desde su *Cuentos en verso para niños perversos* “¡Si ya nos la sabemos de memoria!”, diréis. Y, sin embargo, de esta historia tenéis una versión falsificada, rosada, tonta, cursi, azucarada, que alguien con la mollera un poco rancia consideró mejor para la infancia...”, cuando realizaba su particular visión de “La Cenicienta”.

En esa línea, y venidos desde la lejana Europa, que nos mostró sangre real y castillos, encontramos *La cenicienta rebelde*. Editado en España (en la Argentina por Ediciones SM), en 1997, Ann Jugman hablaba de Clementa, una niña que evitaba los bailes para correr descalza y trepar a los árboles. En esas andaba cuando se cruzó con el Príncipe Encantado, triste porque lo obligaban a cumplir su destino en lugar de compartir los mismos gustos de Clementa.

También hay una ruptura con mucho humor en *Las princesas también se tiran pedos*. Creada por Ilan Brenman, Cenicienta o Blancanieves comparten sus devenires por las flatulencias, en un intento por correr a las princesas de los lugares lejanos de lo humano y cercanos al mármol.

Pero tal vez, más allá de los alejamientos con las figuras de las princesas, hay otros cuentos, más acá en el tiempo, que apuntan directamente a poner la perspectiva de género sobre la mesa. En ese sentido, en la Argentina la editorial independiente Madreselva editó otro cuento que provenía de España, *La cenicienta que no quería comer perdices*. Su autora, Nunila López Salamero, habla de libertad, sororidad e, incluso, de veganismo. El libro, además, cuenta con una estética que rompe con la figura clásica de la princesa, para oscilar entre las líneas simples y los cuerpos redondeados de niñas en desarrollo.

De esta manera, ya no sólo basta romper los estereotipos sobre lo que se espera de las mujeres, sino también apuntar a las múltiples posibilidades. Así, encontramos la colección generada por Librería de Mujeres Editora, llamada *No quiero ser princesa, quiero ser...* María Victoria Pereyra Rozas, su autora, propone oficios y trabajos múltiples: desde aviadora hasta presidenta, las niñas pueden compartir sus múltiples sueños y deseos. También encontramos el original cuento *La Princesa Guerrera* de la Editorial Muchas Nueces, donde Amalia Boselli y Bellina relatan una historia (un cuento dentro de otro, en el que la mamá narra a su hija) en la que la protagonista conoce a la Cazadora del Bosque e inician una aventura de amor y de lucha compartida.

Como decíamos al principio, este interés va de la mano de contar la historia de otra manera, en un contexto que da cuenta de que los estereotipos son formas de violencia de género. En ese sentido, nuestro aporte llegó de la mano de la colección Antiprincesas. Allí decidimos contar biografías de mujeres reales,

que dejaron una huella en la historia. Y trabajar lo narrativo en infancia implica romper con una doble invisibilización: por un lado, cortar con la idea de Literatura Infantil y Juvenil como un género menor (pensando en las niñas y niños como sujetos políticos, la esperanza en un mundo mejor) y, por otro, la forma en que se toma la vida de las mujeres, sus biografías. No sólo porque son menos visitadas que la vida de los hombres, sino también porque en muchas ocasiones se las aborda desde el lugar que ocuparon junto a un hombre, o relacionado con los amores (o desamores) que pasaron por sus vidas.

Esa fue la premisa con la que empezamos a trabajar estas historias que se oponían a las princesas: contra la quietud de la espera, mujeres que salieron a buscar su destino; contra la obligación del legado familiar, mujeres que rompieron con los moldes de su época; contra la obligación de la maternidad o la vida familiar, mujeres que decidieron ser madres o no, que tuvieron amantes, en algunos casos mujeres u hombres, que le pusieron el cuerpo a una batalla o que se quedaron solas con sus hijos e hijas y decidieron seguir creciendo; contra los finales felices individuales, mujeres que construyeron colectivamente e intentaron aportar a la creación de un mejor mundo para muchas y muchos más.

Por otro lado, también consideramos importante el lugar que ocupa el deseo en los relatos que transmitimos a chicas y a chicos. Y cuando hablamos de deseo pensamos en la relación de las chicas con su propio cuerpo y los de los demás, pero también con el seguir un sueño, superar miedos y trabas o empoderarse a través de descubrir la pulsión propia. Poder encontrar el lugar que queremos ocupar en el mundo, saber que construir con otras y otros potencia nuestro propio devenir, poder realizarnos a partir de la acción, del trabajo, para dejar así de lado el lugar pasivo y dependiente que a veces trata de imponerse; es un horizonte posible para generar (y desde donde se generan) infancias más libres.

En relación con el cuerpo, consideramos que, en oposición a cuerpos torneados y puestos a disposición del deseo ajeno, hablar de cuerpos rotos (como en el caso de Frida Kahlo) o que no encajan en los estereotipos de belleza (como en el caso de Violeta Parra y todas las antiprincesas) que buscan la felicidad y gozan y se alegran, es poner de relieve la forma cotidiana que tenemos de representarnos y de vivir contra los estereotipos que intentan encasillarnos, frustrarnos y, por lo tanto, achicarnos la mirada y las posibilidades de desarrollarnos plenamente.

69

Aportar otros puntos de vista a la infancia, ese momento de experimentación en el que todo es posible, significa ayudar a que la mirada se abra y que nada sea considerado como “normal” o “aceptable” sino, más bien, generar alternativas para las numerosas formas de vivir el cuerpo, el deseo, los géneros.

Leer a los saltitos

Y en el camino de pensar estas nuevas infancias, es inevitable detenerse en lo que significa el soporte papel para las generaciones actuales y, por qué no, futuras: con el auge de las nuevas tecnologías, invitar a leer a las niñas y niños pareciera resultar una utopía. Sin embargo, y sobre todo en la primera infancia, el tocar, hojear, mirar imágenes sigue siendo un estímulo que reciben con mucho gusto.

En ese sentido, el afán de repensar a las nuevas generaciones, tratar de hacer un esfuerzo para comprender cómo incorporan el conocimiento, implica desandar nuestras propias creencias y prejuicios. En una generación nacida y criada en la imagen, es importante trabajar sobre ella, para que, justamente, no sea patrimonio de las grandes industrias, ni de quienes cuentan la historia oficial, hegemónica. Utilizar la imagen para desandar estereotipos en cuanto a formas,

colores, estilos de pelo o de vestimenta, es indispensable para construir nuevas (y múltiples formas) de ser niñas o mujeres.

Por otro lado, insistir con la innovación en cuanto al diseño de libros es un desafío y un camino para transitar. En un mundo donde las chicas y los chicos incorporan el conocimiento a través de ventanas múltiples y simultáneas, vale la pena experimentar formas donde la lectura lineal no sea una prioridad.

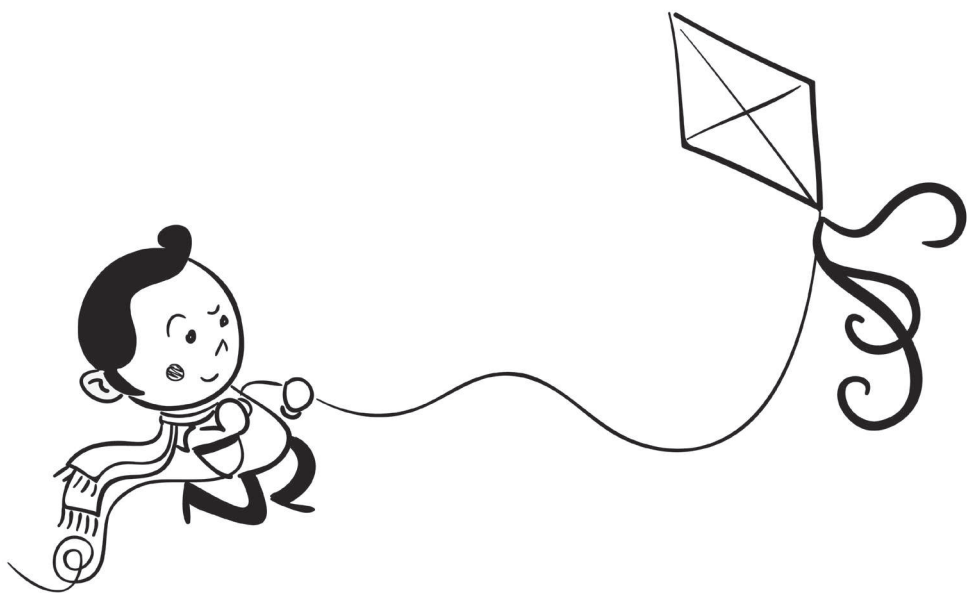
70

Pensemos en alguien que hace la tarea: es posible que esté con la televisión prendida, mientras juega un juego, tiene el cuaderno abierto y manda un mensaje a un amigo o amiga. Esto que es considerado desde el mundo adulto como materia de distracciones ante tanta información, quizás sea una nueva capacidad que no hemos comprendido como generación, una habilidad para descifrar el “ruido” informativo del que hablaban las y los estudiosos de la cultura.

De ahí la idea de construir otras formas de llamar la atención: emular en la hoja ese lenguaje con múltiples estímulos y ventanitas, para leer a los saltitos.

El desafío está abierto: desde los temas que abordamos para pensar infancias más libres, nuevas infancias donde los géneros puedan ser vividos con mayores libertades y menos presiones, donde el rol de la mujer se acerque más a los esfuerzos cotidianos por repensarnos, por vivir vidas plenas, por luchar contra las violencias y las opresiones; hasta las formas en que decidimos contar esas historias para nuevas generaciones que piensan de manera más aleatoria que nuestras formas lineales de estudiar o de leer y hasta de conversar. Pero el desafío más grande resulta, quizás, que tengamos la capacidad de escucha para atender a sus necesidades y deseos, como para contarles abiertamente que todo lo que hacemos significa “ensayo y error”, que vamos aprendiendo junto a ellas y a ellos, que las

equivocaciones no son el final de nada, sino la posibilidad de empezar otra vez, con conocimientos nuevos y aprendizajes siempre en movimiento. Pensarlas y pensarlos libres significa, también, repensar nuestras libertades en este día, y cada día.



“¿Jugamos todas y todos a lo mismo
y con lo mismo o existen juegos
para niñas y para niños, para
pobres y para ricos, para urbanas
y para campesinos? ¿Existen
fronteras sectoriales y sexistas en
los juegos y en los juguetes?”

Prácticas culturales y géneros

El juego y el juguete como estrategias cotidianas para la equidad*

Marcela A. País Andrade**

En los últimos años, desde diferentes espacios de acción, militancia, formación y/o comunicación, comenzamos a cuestionarnos las diferencias sociales que existen entre los varones y las mujeres, entre los varones y los varones, y entre las mujeres y las mujeres. En este sentido, venimos

* El presente texto es una revisión y ampliación del escrito original “*Construyendo género. El consumo cultural de los juegos y juguetes*” realizado en co-autoría con Laura Demarco en 2010. Publicado en *EQUIS. La igualdad y la diversidad de género desde los primeros años*, Buenos Aires, Argentina: Las Juanas Editoras.

** Técnica Nacional en Recreación (ISTLyR). Lic. en Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras (Área Antropología), Universidad de Buenos Aires (UBA).

desnaturalizando lo que entendemos por lo femenino y por lo masculino. Es decir, visibilizamos que hay muchas maneras de ser y estar en el mundo en relación con nuestras formas de vivir y experimentar nuestras sexualidades, y con los roles genéricos que desarrollamos en la sociedad en la que vivimos. De la misma manera, nos dimos cuenta de que existen diferentes formas de amar y ser amadas y amados, como también diversas formas de (re)construir “familias”. Sin embargo, en la cotidianidad de nuestras aulas, en nuestras comunidades, en nuestros barrios y en nuestras propias casas, se esconden distintas representaciones de prácticas patriarcales que discursivamente denunciarnos. Y así, “preparamos” a nuestras hijas e hijos, compañeras, compañeros y estudiantes a ser de una determinada forma por ser varones o mujeres, y a estar en el mundo en relación a lo que se espera de ellas y ellos según “su” género.

Por eso, es que en este capítulo nos interesa que juntas y juntos (re)construyamos estrategias cotidianas de crianza y enseñanza equitativa e inclusiva para todas nuestras niñas y todos nuestros niños. Qué mejor entonces que pensar en hacerlo jugando. Para esto debemos sacarle “ingenuidad” al juego y al juguete y pensarlos en términos de transformación de las prácticas culturales enmarcadas en el derecho al desarrollo infantil. Debemos entonces observar las condiciones y posibilidades reales que niñas y niños tienen de jugar según los espacios sociales donde se desarrollan. Por tanto nos proponemos, en primer lugar y desde un enfoque socioantropológico, mirar críticamente al juego y a los juguetes como (des)naturalizadores de roles de géneros en un mundo donde las políticas culturales promueven y/o (re)producen ciertas diversidades (y no otras). En segundo lugar, intentar generar un aporte a la problemática sobre género y crianza/educación, determinantes significativos del desarrollo infantil.

El juego ¿control social o espacio de libertad?

El juego y los juguetes han sido prácticas e instrumentos fundamentales en la construcción de identidad de los seres humanos desde que tenemos memoria social. Al estar inmersos en diversas comunidades y culturas, el jugar ha conformado una práctica apreciable en las formas y objetivos de producción de subjetividades a través de intereses educativos, recreativos, políticos, militares y en consecuencia de modelación y reproducción de los roles sociales.

Diversos autores y autoras se han ocupado de conceptualizar el lugar que el juego ocupa en nuestras vidas desde miradas antropológicas, filosóficas, biológicas, psicopedagógicas, psicoanalíticas y hasta desde las ciencias del deporte, dándoles, al juego y a los juguetes de la infancia, la utilidad esperada por las personas adultas. Es decir, la práctica lúdica para el desarrollo de niños y niñas ha sujetado la esencia del jugar a las herramientas de aprendizaje y socialización del mundo adulto, asignándole así los roles esperados como naturales para el futuro niño y/o niña. En este aprendizaje para el mundo adulto, el juego y los juguetes terminan legitimando normas, roles, deseos y expectativas que (re)significan relaciones sectorializadas económicamente, de etnia y de género en cada espacio social históricamente determinado.

Desde Platón a la actualidad, el juego y los juguetes han sido pensados como instrumentos de aprendizaje y socialización en función de las diversas expectativas de la vida adulta. Para dicho filósofo griego el juego es la imitación de la vida adulta, es decir una práctica que socializa al niño (varón) por medio de juegos acostumbrados que se repiten por generaciones, de reglas inalterables y controladas por los adultos; la educación lúdica es el espacio óptimo para entrenar mejores ciudadanos en un clima placentero. Es decir que

en la Grecia antigua el juego y los juguetes estaban pensados para “aprehender” las costumbres de un buen ciudadano, y esto era destinado sólo para algunos varones. El juego se presentaba de esta forma como un dispositivo de asignación de roles, como fundamento del orden interno; y como instrumento que posibilitaba la obediencia por medio del consenso y la coerción¹⁹. El juego platónico (como juegos de azar, de vértigo, matemáticos, de ingenio, de lucha, presentes en esta etapa del pensamiento lúdico) era entonces un disfraz y una mera apariencia que lograba el milagro de transformar el movimiento “vivo y ardiente sin regla ni método propio de la infancia”, en un movimiento “medido y armónico”, en un orden para el control social²⁰. Asimismo, este pensador afirmaba:

“Los niños que han hecho innovaciones en los juegos, cuando sean hombres serán diferentes a los que les han precedido; que siendo de otro modo, aspiran también a otra manera de vivir; lo cual les inclinará a desear otras leyes y otros usos; y todo esto vendrá a parar en el mayor mal de los Estados”.²¹

El juego, tradicional y adiestrado, entonces, era el camino para la superación de los males que amenazaban la polis griega. Dicho recorrido consistía en una legislación formal y prudente junto a la educación de sus ciudadanos desde la niñez. De esta manera, el juego adquiriría un lugar de relevancia: “En una palabra, es preciso que por medio del juego se dirija –el Estado– el gusto y la inclinación del niño hacia aquello

19 El juego era utilizado para aprender sin sufrir y legitimar la dominación. Es decir, reproducir, sin conflictos, la obediencia en pos de la construcción de un Estado fuerte: “Ha sido preciso disfrazar estos encantamientos (la ley conforme a la razón) con el nombre de juegos” (Las Leyes, L.V.739 c y ss., en Scheines, 1981: 6).

20 Las Leyes, LII.664e- 665a. en Scheines, 1981: 6.

21 Ídem.

a que debe consagrarse para cumplir su destino”. Por tanto, los varones griegos debían prepararse para sus futuros roles sociales: “Para ser un hombre completo en cualquier profesión es preciso que se ejercite en ella desde la infancia”²².

Mientras que el juego platónico buscaba ejercitar y formar mejores varones para desarrollarse en los espacios públicos, los juegos de la Edad Media intentaban construir y modelar varones de honor, guerreros, cultos y políticos. Además –y acá aparecemos “las chicas”–, mujeres expertas en las tareas del amor, las manualidades y los buenos modales.

Por otra parte, autores que han estudiado el juego y su relación con lo sociocultural, como Johan Huizinga, afirman que el juego es un modo de acción, una forma de conducta diferente a la habitual. Constituye una actividad libre y voluntaria, valiosa en sí misma, en oposición a la tarea obligatoria que se ejecuta en persecución de un fin trascendente. En la medida en que el jugador no persigue fines que traspasen los límites del puro jugar, del presente eternizado en el juego, del tiempo lúdico cualitativamente diferente al tiempo cotidiano, éste es un ser no alienado. Asimismo, fundamentaba que en la cultura arcaica se juega; es decir que “no surge del juego como un fruto vivo que se desprende del seno materno sino que se desarrolla en el juego y como juego”²³. En el juego arcaico (como el barrilete, la rayuela e incluso el sonajero) se construía cultura a diferencia del juego moderno donde se convierte en una cuestión de Estado (similar al ideal de juego platónico).

A partir del siglo XIX empieza a quedar poco espacio para el juego (en el siglo XVIII, el autor percibe una vuelta al juego arcaico a través de las asociaciones literarias, los clubes

22 Ídem.

23 Huizinga, Johan (1938). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

ocultos, las sociedades representativas, los coleccionistas, las logias secretas, salones, etc.). El ideal burgués y el liberalismo junto a la exaltada idea de la utilidad y la vida sería persuaden al siglo XX a convertir los juegos creadores y auténticos en asuntos de Estado (juego-deporte), donde los juegos arcaicos y nobles que visibilizaban los juegos caballerescos se han convertido en violentos reflejos de lucha y donde el sentido del humor se ha ido diluyendo en la seriedad del juego: “El juego por mandato no es juego, todo lo demás, una réplica por encargo de un juego”.²⁴

Ahora bien, ¿por qué hacer este recorrido en las teorías de juego? La historia del pensamiento lúdico ha estado por siglos centrada en la discusión del juego como cuestión de control social o como espacio de libertad. Esta preocupación ha omitido cierta reflexión acerca de la igualdad/desigualdad de quienes juegan. Este “olvido” de la historia ha invisibilizado la desigualdad social, étnica y de género que se (re)produce a través de los juegos y los objetos con los que jugamos. Esta perspectiva no es menor para quienes han jugado en la infancia, para quienes no lo han hecho, para quienes han jugado en espacios urbanos y/o rurales y, para las mujeres y varones que intervenimos en los juegos y juguetes infantiles.²⁵

Ante esto, es responsabilidad de todas y todos comenzar a preguntarnos acerca de cuáles son nuestras prácticas cotidianas, sostenidas por relaciones de poder que

24 Ídem.

25 Es destacable el aporte de Roger Caillois (1958), quien ha planteado que la mujer y el hombre común de nuestra época delegan en la Vedette o en el ídolo el instinto de juego, es decir juegan por representación. De esta forma, los deportistas, cantantes, actores de moda son los que juegan por ellas y ellos. No queremos profundizar en la teoría de juegos que plantea este autor francés pero sí remarcar que ha sido uno de los primeros pensadores que ha hecho una distinción entre las jugadoras y los jugadores en las representaciones sociales que cada género construye.

(re)producimos, y cómo las modelamos en nuestros cuerpos, o los instrumentos de la microfísica (en términos de Foucault)²⁶ de nuestros vínculos que favorecen la (re)producción de género en nuestra sociedad actual.

Les proponemos agudizar la mirada sobre aquellos dispositivos lúdicos –públicos y privados– profundizados y complejizados por los procesos de consumo cultural que atraviesan la crianza/enseñanza y cristalizan en ella las diferencias entre varones/mujeres; varones/varones; mujeres/mujeres hasta volverlas naturales.

79

De esta manera, las y los invitamos a abrirse interrogantes que tengan como efecto quitarles el disfraz a aquellas formas de jugar, a esos juegos y juguetes que se nos muestran ingenuos pero que hablan por nosotras y nosotros: ¿Cuáles se les ocurren? ¿A qué jugamos cuándo jugamos? ¿Por qué jugamos a eso? ¿Qué elementos utilizamos para jugar? ¿Qué o a quién estamos imitando en ese juego? ¿Qué quisimos jugar siempre –o con qué– y no lo hicimos porque no nos dejaban o nos daba vergüenza?

El convite es a develar las prácticas lúdicas que se nos presentan sin historia ni finalidad política, sin arraigo en ninguna trama de intereses y que pueden anclar en cualquier cultura. Sin embargo, sabemos que lo lúdico es cosa seria; es decir, que lo atraviesa una multiplicidad de variables que pertenecen a un tiempo histórico, y que cuentan con relaciones de producciones económicas, sociales y culturales en una sociedad determinada que no podemos dejar fuera de juego.

26 Recomendamos leer a Michael Foucault: *Microfísica del poder* (1993); *Historia de la Sexualidad* (1976).

Reconfigurando identidades en y desde los juegos y juguetes

80

Preguntarnos por el universo lúdico nos deja ver la importancia de los juegos y juguetes en la conformación de nuestras subjetividades e identidades genéricas, las cuales se comienzan a (re)producir en y desde el juego infantil. Desde los primeros juegos empezamos a imitar el mundo adulto y a entrenarnos para los roles sociales en la bipolaridad mujer/varón. Asimismo, los juguetes devenidos (en general) del mundo adulto intervienen en el mundo mágico penetrando los juegos y convirtiéndose en herramientas que dan significado, que sostienen y/o profundizan la construcción de lo femenino y/o lo masculino, el ser pobre o rico, de la ciudad o del campo, mapuche o porteño y todas sus combinaciones posibles en sociedades moldeadas por el mercado.

Ante esto, como jugadoras y jugadores serios, se nos presenta el primer interrogante, que debe dar cuenta de cuáles son las intervenciones que las personas adultas reproducimos y/o transformamos en el juego como así también, problematizar los juguetes que ofrecemos y que nos ofrece el mercado comercial de lo cultural, condicionando las prácticas de las y los jugadores y sus posibles (re)configuraciones identitarias. Para esto, es necesario preguntarnos ¿De qué hablamos cuando hablamos de (re)configurar identidad?

En la Antropología, y en las ciencias sociales en general, desde finales de los años 80 y principios de los años 90, la noción de identidad se ha puesto en cuestión. Si la identidad era un concepto esencialmente ahistórico, contextualizada como homogénea y estable para cualquier sociedad, a partir de estas décadas comienza a pensarse que la(s) identidad(es) es/son algo que está en permanente construcción: “La identidad es transformada continuamente de acuerdo a las maneras en

que somos representados y tratados en los sistemas culturales que nos rodean”²⁷. Es decir, la(s) identidad(es) son las resultantes de un proceso histórico en el que el sujeto y/o grupo es determinado y se determina en el juego de múltiples estrategias identitarias en relación al espacio social que ocupa en un momento determinado. En otras palabras, los seres humanos no estamos fijados por una identidad inamovible sino que construimos, a lo largo de nuestras vidas, diversas destrezas identitarias en las relaciones con los demás, las cuales vamos alterando, modificando y fundando según las representaciones y significaciones que hacemos en el contacto con las y los otros y las expectativas socioculturales en un determinado espacio histórico.

Pensar la identidad, según palabras de Penna, como un “acto por el cual el individuo se define, se clasifica, de este modo identificándose con un grupo al mismo tiempo en que se diferencia de otro”²⁸, nos conduce a vislumbrar que las estrategias identitarias que construimos cotidianamente se enmarcan indefectiblemente en límites sociales²⁹, en fronteras sectoriales, étnicas y de género que se van conformando junto a la propia acción de construir un sistema de clasificación, el cual será manipulado por los grupos, dependiendo de los intereses en pugna en situaciones y momentos determinados.

Ahora bien, dijimos que el juego y los juguetes son espacios y herramientas significantes de (re)configuración

27 Hall, S. (1995) *A Questúo da identidade cultural*, IFCH/Unicamp, Textos Didáticos, N° 18, Dezembro.

28 Penna, Maura. (1992) *O que faz ser nordestino. Identidades sociais, interesses e o 'escandalo' Erundina*. Sao Paulo: Cortez Editora.

29 Lander, Érica (s/f). “Sectores Populares y Estrategias Simbólicas: Luchando por el Reconocimiento”. Disponible en en: <http://www.antropologia.com.ar/> [Consultado: Julio de 2004]

identitaria, entonces preguntamos: ¿Se convierten en estrategias válidas de identidad(es) que significan y representan a los distintos sistemas de “clasificación genérica”? ¿Jugamos todas y todos a lo mismo y con lo mismo o existen juegos para nenas y para nenes, para pobres y para ricos, para urbanas y para campesinos? ¿Existen fronteras sectoriales y sexistas en los juegos y en los juguetes?

82

Si el espacio lúdico es significado y representado como un tiempo placentero para la educación y la socialización del futuro adulto o adulta, es en el mundo mágico donde los procesos identitarios comienzan a tomar forma. Las prácticas lúdicas se construyen así como clasificatorias de las posibilidades y expectativas adultas que construirán las futuras mujeres y los futuros hombres. Por supuesto, no serán las mismas. Aún más, variarán de mujer en mujer y de hombre en hombre según su clase social, su elección sexual, etnia, lugar de crianza y, por supuesto, el momento histórico/cultural. Este aprendizaje lúdico forma parte relevante en las construcciones de estrategias identitarias del género y establecerá los roles sociales futuros. En la actualidad, probablemente nos vestirán de rosa si nacemos mujeres y de celeste si nacemos hombres. Nos comprarán o heredaremos de vecinas, vecinos y/o familiares muñecas, cocinas y planchas pequeñas para jugar en el interior de nuestros hogares si somos niñas; y pelotas, autos y motos para jugar con nuestros pares en espacios públicos si somos varones. Así, desde nuestros primeros pasos, las expectativas sexistas en relación con los estereotipos de género van interviniendo en el mundo mágico. Estas van configurando las funciones que se esperan de lo femenino/masculino y, en consecuencia, nuestros roles a lo largo de toda nuestra vida. De igual manera, las desigualdades construidas en torno a ellos teñirán nuestras conductas lúdicas. Si somos jugadoras niñas se esperará que imitemos

la cotidianeidad de un hogar, que juguemos a ser maestras pacientes y cariñosas; y si somos varones, que seamos competidores fuertes, superhéroes valientes y que no lloremos si se nos pincha la pelota.

No obstante, según Bourdieu, “la lucha por el monopolio de la legitimidad”³⁰ de los espacios sociales es lo que (re)produce nuevas representaciones y configuraciones identitarias en búsqueda de habilitar la propia posición. Esto impone sentidos y significados en las prácticas cotidianas de las mujeres y de los hombres, posibilitando que se modifiquen (o no) ciertas categorías de percepción del mundo que logran cierto consenso y son apropiadas. En este sentido, Agamben alega que es la propia humanidad la que significa las maneras, prácticas y procesos subjetivos del vivir, siendo estas formas potencias, pero nunca actos llevados a cabo plenamente³¹. Es decir, las posibilidades del ser humano son múltiples y eso lo hace indeterminado. En este marco, el juego se convierte en el escenario trascendental para (re)elaborar estrategias lúdicas, donde niñas y niños desplieguen sus múltiples potencialidades identitarias para afrontar las diversas situaciones; y también, generar herramientas de transformación en la vida cotidiana, en los modos de ser hijas e hijos, princesas/príncipes, heroínas/héroes; deportistas, madres/padres, hermanas, novios/as, amigos/as, trabajadoras/es. A pesar de esto, en muchos casos, somos las personas adultas quienes “catalogamos genéricamente” las formas apropiadas de desplegar dichas potencialidades, (re)construyendo procesos de invisibilización de alternativas más igualitarias de juego y el uso clasificado de juguetes en mujeres y varones.

30 Bourdieu, Pierre (1988) *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.

31 Agamben G. (2000) *Lo Que Queda De Auschwitz. El archivo y el testigo*. Homo Sacer III” PRE-TEXTOS. Valencia, Traducción: Antonio Gimeno.

A modo de ejemplo, pensemos en cómo los medios de información y comunicación, los programas de televisión, los libros, la música o los materiales educativos refuerzan los estereotipos de género utilizando lenguajes e imágenes sexistas: para ilustrarlo sólo alcanza con ver la televisión, escuchar las letras de las canciones destinadas a niñas y niños o leer revistas infantiles. Asimismo, los juegos multimedia con fines pedagógicos, que son en la actualidad una de las alternativas lúdicas donde nuestras niñas y niños pasan cada vez tiempos mayores³², constituyen una parte fundamental de la cultura popular de nuestra sociedad³³ y refuerzan las diferencias de género.

En este sentido, son diversas las investigaciones contemporáneas que abordan la temática al momento de sentarse en la computadora. En general se focalizan en los logros, el acceso, el uso y la actitud frente a la máquina. Algunos resultados de estas investigaciones afirman que los varones usan y acceden con mayor facilidad a una computadora tanto en la casa como en las escuelas o espacios de alquiler de máquinas: mientras que los varones ven las utilidades de la máquina como una herramienta que les aumenta su poder, las mujeres la definen como la posibilidad de relacionarse entre ellas³⁴. De la misma forma, los juegos que se diseñan para varones y mujeres también son diferentes: mientras que para los varones se compran juegos educativos que enfatizan la

32 Debido a una moda cultural o a que en la infancia actual se pasa cada vez más tiempo sin adultos que nos acompañen en nuestras horas de juego, o porque las y los adultos también usan las máquinas cada vez más tiempo, o porque es una forma de iniciar en el uso de esta herramienta y nueva forma de comunicación desde una edad temprana.

33 Provenzo, E (1991) *Video Kids: Making Sense of Nintendo*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

34 Huff, C. y Cooper, J. (1987). *Sex bias in educational software*. Journal of Applied Social Psychology, 17, pp. 519-532.

coordinación ojo-mano, la rapidez de reflejos y la acción, los programas para chicas tienden a facilitar la realización de tareas de tipo práctico o artístico. Podemos resumir las diferencias de género que existen a la hora de pensar y comparar juegos multimedia para la infancia y la adolescencia solo recordando que uno de los primeros juegos multimedia al cual se accede en la infancia es el ya conocido *Gameboy* (es decir, juego de niños).³⁵

Los ejemplos son múltiples y variados cuando se comienza a observar detenidamente las formas apropiadas de juego que existen en nuestra cotidianeidad ¿Quiénes organizan el partido de fútbol? ¿Por qué el gol de las chicas vale doble o triple? ¿Qué características asumen los juegos grupales legitimados para las mujeres? ¿Qué significados y representaciones tienen los juegos urbanos y cuáles los juegos rurales? ¿Qué diferencias están presentes en niñas que juegan con Barbies y niñas que juegan con muñecas de trapo? ¿Qué hacemos las personas adultas cuando nuestros niños varones se disfrazan con tacos? En fin, las preguntas son muchas y no es nuestra intención generar las respuestas sino proponer agudizar nuestra mirada en los juegos infantiles donde posiblemente comencemos a observar la imitación del mundo adulto y también veremos presentes diversas maneras de ser mujer y de ser hombre, es decir de construir identidad(es) de género(s). El género se constituye como una de las relaciones estructurantes y de poder primarias³⁶ que ubica al sujeto en el mundo. En este sentido, es acertado incorporar en la reflexión de la crianza/enseñanza y el desarrollo infantil los

35 Recomendamos leer: Escofet Roig y otros "Los juegos multimedia desde la perspectiva del género".

36 Scott, J. (1993) "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En: *De mujer a género teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

procesos de subjetivación y las cuestiones identitarias que se juegan en la infancia desde una mirada de género(s) para posibilitar el efectivo derecho a la(s) diversas identidad(es).

Los juegos y juguetes como facilitadores de espacios de inclusión y equidad

86

Hemos intentado, en el desarrollo de estas líneas, unirlos y unirlos al juego. Sin sorpresas se han encontrado pensando en los juegos de la infancia, en sus juguetes preferidos y casi sin darse cuenta han entrado al espacio lúdico. No caben dudas de las variadas y múltiples teorías de juego que hemos legado desde las más remotas civilizaciones de nuestra historia. Es ineludible que desde que nacemos el lenguaje, los gestos y los objetos que rodean al “ser humano”, junto a los primeros juegos y juguetes, vayan ordenando y dando sentido al mundo exterior. Asimismo, hemos reflexionado sobre el juego como cosa seria.

Las teorías de juego nos han ayudado a pensar las prácticas lúdicas como un ida y vuelta entre el juego como un espacio liberador, transformador y, también, como alienante y reproductor. Es decir, mientras que el niño o la niña están en el mundo mágico se cristaliza el juego de identidades que aparece en multiplicidad de formas y maneras de ser otras y otros, tensionando la idea de la identidad como algo inmutable y biológicamente determinado.

El juego se convierte de esta forma en herramienta de transformación en la vida diaria de las propias identidades, mostrando la fuerza de la experiencia en las múltiples estrategias identitarias que las niñas y los niños ponen en juego en cada situación específica. En dicho espacio es posible observar maneras de ser femeninas y masculinos. Sin embargo, el juego y los juguetes, como parte relevante en la crianza de

nuestras niñas y niños no puede dejar de visibilizar los flujos hegemónicos de género, como los de sector social que configuran contextos de interacción definidos y trascienden sustancialmente los procesos de desarrollo y configuración de la(s) identidad(es) de cada niña y niño: ¿A qué se juega en los espacios reglados y en los espacios de juego libre como los recreos? ¿A qué se les permite jugar? ¿Cuánto espacio del patio escolar utilizan los niños para jugar a la pelota y cuánto las niñas para sus juegos tranquilos? ¿Cuáles son los deportes destinados a niños y cuales a las niñas? ¿Les enseñamos a las nenas y a los varones (si es que lo hacemos) el cuidado de los juguetes por igual? ¿Visibilizamos las transexualidades, es decir, que hay niñas con pene y niños con vulva?

87

¿Lo pensaron? Podríamos afirmar desde las respuestas a estos interrogantes que las relaciones de género atraviesan todo el tejido social, donde los juegos y juguetes no son la excepción. Además, las estrategias identitarias que se construyen en el espacio lúdico clasifican también las diferencias sociales de mujeres y varones. Y si esto inicia cuando nacemos, de forma dinámica por medio de la supremacía de ciertos valores, roles y normas que se manifiestan de diferentes formas en cada grupo social: ¿Qué juguetes se ofrecen en los negocios? ¿Cuánto salen? ¿Cómo están dispuestos para promover el consumo? ¿Qué juegos y juguetes se promocionan televisivamente? ¿Qué juguetes hay en los Jardines de infantes, en las escuelas primarias y en los clubes? ¿Hay juegos y juguetes para mujeres/varones pobres y para mujeres/varones ricos?

De esta forma, el juego como espacio de libertad en la vida infantil ha quedado invadido por el mundo real, limitando el desarrollo de la fantasía y acotando el mundo interior de cada sujeto en crecimiento en un mundo donde los cambios económicos y políticos traen diversos efectos según el sector

social al cual se pertenece. En ese sentido, en las zonas urbanas, por ejemplo, las niñas ya no son princesas desconocidas sino que son princesas con nombres pre establecidos (Barby, Divinas, Chiquititas, etc.); los varones son fuertes, poderosos e invencibles con capas que tienen a Superman, con relojes de Ben 10 y trajes del Hombre Araña.

88

Asimismo, los objetos parecieran transformarse cada vez menos en instrumentos fantásticos: los palos cada vez menos se transforman en caballos, espadas, punteros de maestras y largos panes ya que somos las personas adultas quienes les proporcionamos a nuestras niñas y niños los juguetes que son caballos, espadas, punteros para el pizarrón y panes de juguetes. También, nuestras sociedades fuertemente desiguales en relación a los recursos materiales y al acceso a la cultura en todas sus formas generan que los niños y niñas modelen las identidades de género en una desigualdad teñida por ser varón o mujer y por tener acceso a no a los bienes y servicios. En otras palabras, las prácticas lúdicas/culturales se han ido (re) definiendo en una trama de relaciones en la que se suman las experiencias anteriores de apropiación cultural, desigualdad de género, prácticas sectoriales, étnicas y estrategias identitarias, en un marco local y mundial de creciente complejidad en los procesos de Consumo Cultural.³⁷

El jugador o la jugadora serios no pueden invisibilizar dichos procesos presentes, que han convertido al mundo mágico en un espacio donde la tensión actual entre el análisis de la cultura local y la cultura mundial ha generado la profundización de los procesos de lo cultural y sus réditos, moldeando el gusto y los hábitos lúdicos de nuestras niñas y niños en relación directa al mundo real del mercado: ¿Qué

37 País Andrade, Marcela Alejandra (2016) *Identidades culturales en y desde las fronteras. Un enfoque de género a la(s) políticas y a la(s) práctica(s) culturales juveniles*. Buenos Aires: Antropofagia.

juguete les compramos a nuestros niños y cuáles a nuestras niñas?, ¿Cuáles son los programas de televisión destinados para las mujeres y cuáles para los varones? ¿Cuáles son los programas habilitados para ser compartidos entre varones y mujeres y cuál es el rol que se asigna a cada uno de ellos en los *mass media*?

Son muchas las preguntas que surgen desde el espacio lúdico cuando nos proponemos complejizar la simplicidad del juego y los juguetes. A la postre, nos permite observar la compleja trama de relaciones que tensionan el mundo mágico. Mundo que por momentos deja de ser mágico para convertirse en reproductor de las diferencias de género, al mismo tiempo que las niega a partir de develar su función social dentro de un tiempo histórico determinado.

Ante esto nos hemos tropezado (como la Farolera) y hemos caído al espacio del juego y del juguete infantil para reflexionar desde él y en él las (re)producciones de conocimiento que allí se construyen. Al juego y al juguete lo hemos convertido, en nuestro mundo real, en una herramienta metodológica capaz de iluminarnos en las tensiones existentes en la crianza/enseñanza y el desarrollo infantil que va (re)construyendo de forma placentera y divertida, desigualdades sociales, étnicas y de género.

Es en el propio desarrollo infantil y en nuestras maneras de crianza/enseñanza donde por vez primera se vivencian las relaciones desiguales de poder, el conflicto, el maltrato y la discriminación: ¿A qué juegan las mujeres? ¿A qué juegan las mujeres pobres? ¿A qué juegan las mujeres indígenas? ¿Las mujeres urbanas juegan a lo mismo que las campesinas? ¿Y a qué, las migrantes? ¿Por qué los varones te pegan si les gustás? ¿Por qué si alguien no quiere jugar tenés que insistirle hasta que te diga que sí? ¿A qué juegan las mujeres y los varones que no viven en la ciudad? ¿A qué

juegan en las villas miserias? ¿A qué juegan las niñas y niños que trabajan? ¿Juegan?

Los interrogantes planteados aquí no pretenden abarcar todo el universo de preguntas que nos ayudarían a develar la función social del juego hoy. Son sólo un empujón para continuar problematizando la educación y la crianza de los niños y niñas en nuestra sociedad y el rol que deseamos cumplir como personas adultas responsables en esta tarea. Asumir el tedioso trabajo de hacerse enigmas, de problematizar los que nos viene dado, de aplicar una mirada crítica a la educación y a la crianza puede llevarnos a la resignación que trae consigo lo que se presenta como establecido, como parte de un sistema que se reproduce a sí mismo. Es decir, si el juego es un dispositivo más de control social y como personas adultas nos sentimos convocadas a transformar las desigualdades que el juego cristaliza, ¿a qué jugamos? Pues bien, creemos que el desafío no debe estar puesto ahí sino, muy por el contrario, provocamos a apropiarnos del juego allí donde aparece como transformador, como (re)significante de los juegos y juguetes posibilitadores de espacios de libertad.

Si respetamos el juego de ser otros y otras, y nos sumamos a darle voz al conocimiento generado en el mundo infantil³⁸ como alternativa a los enfoques adultocéntricos (que desautorizan a los niños y a las niñas), nos permitiríamos (re)aprehender ciertas prácticas alternativas con relación a los mandatos sociales hegemónicos de producción

38 En este sentido, nos situamos en el debate antropológico que toma a las niñas y los niños como agentes sociales, es decir, sujetos condicionados por el universo cultural y social en el que viven. A la vez de ser constructores de sus oportunas estrategias, interpretaciones y representaciones del mundo. Afirmamos que dichas destrezas pueden ser *leídas*, entre otras cosas, en sus propios juegos. Esta mirada teórica-metodológica le *da* voz a los niños y niñas junto a una mayor intervención en la construcción de conocimiento (James y Prout 1990).

y reproducción de género que sojuzgan el mundo adulto. Sacarle el disfraz al juego es jugar a disfrazarnos de aquello con lo que somos capaces de soñar: el juego que transforme nuestra realidad en un lugar y en un tiempo donde las desigualdades e inequidades no sean parte del juego.



“La identidad no debe pensarse
como algo dado desde siempre,
fijo e inamovible, sino como
el relato que hacemos de
nosotras y nosotros mismos
cada vez y siempre renovado”.

Acerca de la construcción de la identidad de género

Josefina Isnardi y Mariana Torres Cárdenas***

i Cómo se construye nuestra identidad? ¿Cuál es ese complejo proceso que permite a hombres y mujeres acceder al sentimiento singular de sí mismas y de sí mismos? Y más aún, ¿cuánto influye en el acceso a nuestra identidad nacer, en esta cultura, en un cuerpo con sexo masculino o femenino?

Sexo y género no son sinónimos, por eso pensamos que no podemos hablar de identidad sin adentrarnos en el intrincado proceso de construcción de nuestra identidad de género.

Diversas disciplinas buscan y encuentran modos de dar respuesta a estos interrogantes. Múltiples sentidos se plasman

* Licenciada en Psicología por UBA. Psicoterapeuta en Bioenergética con certificación internacional C.B.T.

** Licenciada en Psicología UBA. Psicoanalista. Docente de Posgrado en clínica psicoanalítica con niñas, niños y adolescentes.

en discursos que cristalizan saberes como: “Las mujeres tenemos un instinto materno y estamos pre-programadas para saber responder a las necesidades de un bebé”; “nuestra sexualidad es una cuestión determinada por nuestros genes”; “las mujeres somos más débiles, más sumisas y sensibles”.

El proceso de constitución subjetiva es multicausal y hay incontables puntos de vista desde donde responder. Nuestro recorrido intentará abordar el complejo proceso de acceso a la identidad de género desde una mirada psicológica, tomando en cuenta principalmente tres aspectos: el impacto de los estereotipos de género sobre este proceso, la intrincada relación entre sexo, sexualidad y género y, por último, la incidencia del contexto histórico, económico y cultural en nuestros días.

94

“Ser” mujer o varón. Estereotipos de género

Vivimos en un mundo significado por el lenguaje. Las palabras recortan y delimitan objetos, espacios, prácticas e, incluso, nos nombran y nos significan a nosotras y nosotros mismos.

Nuestra llegada a este mundo está antecedita por el lenguaje, que se traduce en nuestro nombre propio (cargado de significaciones singulares), una filiación, deseos, expectativas y proyectos que se nos adjudican aun antes de nacer.

Esto es universal para todos los seres humanos. No obstante, cada una de nosotras y nosotros se sumergirá en el lenguaje a través de quienes ejerzan las funciones maternas y paternas y adquirirá características singulares. Es tal dicha singularidad que, ya sea como madres, padres, hijos o hijas, sabemos que los lugares que propiciamos y/u ocupamos son distintos aun en una misma familia.

La construcción de la identidad se da bajo estas coordenadas. Sin embargo, hay también significaciones compartidas por una época, que reúne elementos sociales, económicos,

políticos y culturales: un lugar que carga de sentido palabras que indefectiblemente atravesarán este proceso.

Desde esta perspectiva, dicha construcción supone procesos paralelos y entrelazados: se constituye nuestro psiquismo al mismo tiempo que nuestro cuerpo se desarrolla por lo que, simultáneamente, vamos reconociendo nuestro mundo más inmediato, nombrándolo, significándolo y aprendiendo, incorporando y transmitiendo normas, valores y costumbres.

Estos procesos no pueden pensarse por separado. El modo en el que niños y niñas construirán pensamientos, fantasías, representaciones y aprenderán a simbolizar el mundo que les rodea está ligado directamente a las primeras experiencias de vida en un tiempo y un contexto determinados.

Así, el proceso de formación de identidad se inicia durante los primeros tiempos de vida, donde será el yo quien cobrará existencia a través de un doble proceso de constitución subjetiva y socialización.

Mariana Karol refiere que es “la posibilidad de nominar, de interpretar los objetos del mundo, de dar significación al ‘afecto sentido’ lo que permite al yo su existencia”.

Desde este enfoque, el mundo se instituye como un campo discursivo que reúne las producciones imaginarias de cada época que circulan y determinan modos de hacer y de ser. Nos detendremos especialmente en lo que se espera de “ser una mujer” o “ser un hombre”.

La sensibilidad, la bondad, la delicadeza, el “instinto” para la maternidad son significaciones históricamente asociadas a lo femenino. Su contraparte –la rudeza, la seguridad, el pragmatismo– fueron y aún son características adjudicadas a lo masculino. Estas pueden ser transmitidas como “formas de ser” para cada persona.

Es por ello que cada niña o niño que deviene adolescente y luego persona adulta podrá crecer dentro de estos modelos,

que no sólo determinan “modos de ser” para cada género sino también campos y prácticas que los sostienen y por donde circula de manera desigual el poder. Los sujetos se apropian de una identidad de género que, según Gloria Bonder, se da a través de “una red compleja de discursos, prácticas e institucionalidades, históricamente situadas, que le otorgan sentido y valor a la definición de sí mismos y de su realidad”.

96

Consecuente con ello, estará representado el mundo en su dicotomía de los espacios privado y público para cada género: la delicadeza de la mujer para el hogar y la familia; la seguridad y la rudeza del hombre para enfrentar los avatares del mundo público.

Estos espacios son valorados de manera desigual: el mundo público, estimado y reconocido tanto social como económicamente, en detrimento del mundo privado ligado a los afectos, al “deber ser” de las mujeres, invisibilizado y no reconocido. Entonces, tanto las herramientas como las prácticas estarán al servicio de esta finalidad: muñecas para ir perfeccionando el “instinto maternal”, autos para salir al mundo.

Sin embargo, aquello que consideramos mundo, al que llegamos y donde vivimos, no es sino el lugar donde los objetos, las prácticas y los lugares vienen a decirse según las leyes del lenguaje: esto es lo que llamamos “realidad”. Por tal motivo, esto que “se hace carne” como aquello que se espera de nosotras y nosotros según el sexo con que nacimos, lo que nos “realiza” como mujeres u hombres, no es destino sino una construcción social que, como tal, puede modificarse.

Sexo, género y sexualidad. Construcciones de identidad

A pesar de que cada uno de nosotros y nosotras ha transitado el camino de la construcción de género de manera singular, hay significaciones compartidas que nos atraviesan.

Entendemos la identidad como un proceso continuo en permanente reelaboración y tensión, un proceso dialéctico entre lo singular y lo colectivo.

Al abordar el acceso a la identidad –y el proceso necesario para devenir mujer o varón con una determinada posición sexual–, pensamos en la “danza” por la que tiene que atravesar toda niña y todo niño durante su infancia. Danza elemental y estructurante caracterizada por la necesidad de tres para bailar: madre, padre y niña o niño.

97

Aquí es importante aclarar que cuando hablamos de madre y padre no nos referimos necesariamente a quienes son progenitores biológicos, sino a las personas adultas que cumplan las funciones materna y paterna.

Es la función materna la encargada de recibir, codificar y significar las necesidades de cada bebé para comenzar a dar continuidad a la satisfacción de sus necesidades. También, de presentarle una imagen anticipada e integrada de su cuerpo. Basta sólo con pensar cómo a través de los cuidados, que se acompañan de caricias, una madre nombra las partes del cuerpo del bebé o de la beba, o el júbilo que se les genera al presentarle su imagen ante un espejo.

Por otra parte, aunque no haya un padre en presencia física, la función paterna puede estar cumplida por cualquier varón, mujer o representación que funcione como separación, interrupción o alteridad a la díada madre-hija y madre-hijo. El tercer integrante de este “baile” es aquello que la madre pueda desear más allá de ese hijo o hija: una pareja, la presencia de abuelas, abuelos, tías, tíos, incluso un trabajo o un estudio.

Entonces, cuando hablamos de madres y padres nos referimos a estas funciones más allá de las personas –e incluso del sexo de éstas– que las encarnen. La función como tal se ejerce desde los roles que se cumplen en relación con el niño y la niña.

Consideramos que no es posible pensar en un cuerpo con un determinado sexo sobre el que se desarrollará –a partir de él mismo y más allá de él– una identidad sexual y desde allí una elección de objeto amoroso si no nos detenemos antes a reflexionar acerca de la importancia de las etapas tempranas del desarrollo subjetivo, pues mucho de este camino va siendo explorado antes del descubrimiento de la diferencia anatómica de los sexos.

Sexo y sexualidad

Los primeros años de vida están marcados por una profunda intensidad, movimiento, vulnerabilidad y, sin duda, por el hecho de ser uno de los momentos de mayor determinación en lo que respecta a la estructuración de cada sujeto.

La posibilidad de acceder a una sexualidad plena, donde sentirnos alojadas en nuestra identidad de género, requiere previamente la posibilidad de construir los sentimientos básicos de existencia, poder identificarnos con nuestro propio cuerpo. Es necesario integrar, regular y tolerar, en la construcción de la imagen del propio cuerpo, lo que al momento de nacer aparece de forma anárquica, desordenada y caótica.

Un/a bebé que en el momento de nacer no tiene quién lo sostenga, muere. Son muchas las investigaciones dentro del campo de la psicología que hacen foco sobre los aspectos más primarios y básicos del desarrollo subjetivo. Winnicott decía: “Un/a bebé no existe”, para enfatizar que su presencia en el mundo se construye en el intercambio con la mirada materna, sus caricias, sus palabras. Basta con mirar a un/a bebé alimentarse del pecho o la mamadera sin quitar sus ojos de la mirada materna: se alimenta de algo más que de leche.

Sabemos, además, que cada niña y cada niño están anteceditos por su linaje, por factores históricos, culturales y sociales

que inciden en cada familia de un modo singular. Este impacto cultural –es decir, el modo de significar y vivenciar el mundo– será mediado para cada quién de una forma específica. Serán nuestras madres y nuestros padres quienes estén encargados de presentarnos el mundo con determinados valores, anhelos y significaciones que generan determinaciones fuertes y que requieren luego de un trabajo arduo para ser transformadas.

Esta singularidad, o bien la propia identidad, no es posible de ser alcanzada sin un vínculo con un otro o una otra significativos. Y no sólo una persona adulta que nos nombre o que nos proporcione el alimento y los cuidados básicos y funcionales, sino que además nos aloje, que funcione como base segura donde empezar a experimentar las primeras manifestaciones de vitalidad.

Comienza entonces el/la bebé a recibir, junto con el alimento y el deseo de la madre, las primeras experiencias de satisfacción.

Todo el cuerpo estará abierto a la percepción e irá construyendo de a poco, en vínculo, la diferenciación (el borde) entre el mundo (en principio, el cuerpo de la madre) y sí mismo o sí misma.

De esta manera, y muy gradualmente, el o la recién nacida va dando coexistencia a las sensaciones, que más tarde tendrá la posibilidad de experimentar como emociones y, luego, de nombrar y representar mediante la palabra. Todo ello se consigue integrando, en un proceso continuo y permanente, distintos aspectos que desembocan en la vivencia básica de sentirse “uno mismo” y “una misma”.

Es por esto que hacemos énfasis en que el cuerpo de ese o esa bebé nace en un estado de indefensión e inmadurez tal, que requiere de otra persona que lo sostenga, la alimente y le dé calor. Pero también de otra persona que lo aloje en su deseo, que la aloje en un vínculo que le dé cohesión interna para

que, más tarde, pueda aventurarse en la exploración de la autonomía, de la búsqueda voluntaria e intencional. Un vínculo que le permita apegarse de manera dependiente para, luego y gradualmente, despegarse y salir a recorrer la vida por sí misma o por sí mismo.

En este proceso, y desde los primeros días de vida, comienza el ejercicio de la sexualidad pasando por distintos momentos y transformaciones. Comúnmente se relaciona la sexualidad con el encuentro entre dos sexos o, bien, asociada a la edad adulta. Sin embargo, la sexualidad se inicia a edades muy tempranas y nos acompaña a lo largo de toda la vida. Tampoco su ejercicio implica necesariamente la presencia de otra persona.

Cuando hablamos de sexualidad, nos referimos a la búsqueda y consecución de un placer más allá de la satisfacción de las necesidades. La primera huella de esto la encontramos ya en el o la bebé cuando toma el pecho y se queda agarrado al pezón de la madre luego de haber saciado el hambre, o cuando le toca el lóbulo de la oreja mientras se alimenta.

Más claramente esto puede observarse cuando el placer no implica a la madre, cuando está por fuera de su cuerpo: el juguete que no suelta, el chupeteo furioso del pulgar, tocarse los genitales. Esto seguirá avanzando a lo largo de la vida: la masturbación, el encuentro sexual con otra persona, las caricias, la seducción. Todo esto supone el ejercicio de la sexualidad.

Entonces, como ya vimos, si bien sexo y sexualidad se entrelazan, no son lo mismo. El sexo refiere a la anatomía diferenciada con la que nacemos mujeres y varones. Pero así como el crecimiento y el desarrollo del bebé van más allá de la satisfacción de las necesidades biológicas, el ejercicio de la sexualidad no se reduce a lo puramente genital ni al encuentro con un compañero o una compañera sexual.

Identidad de género

Por su parte, en una etapa relativamente temprana de la vida, surgen las primeras representaciones sobre “ser mujer” y “ser varón”. Sin embargo, tal como refiere Graciela Morgade: “Si bien están estrechamente vinculadas, la autoadscripción a un sexo o a otro es diferente de la construcción de la identidad de género”.

Es decir, tener sexo femenino no necesariamente implica que la niña se identifique con ese género y, a su vez, portar genitales masculinos no implica de manera directa que el niño desarrolle una identidad de género masculina. Entonces, sexo y género no son sinónimos.

Como ya mencionamos, desde los primeros años de vida los sujetos se apropian de una identidad de género a través de una red de discursos sobre lo que es “ser mujer” o “ser varón”, de prácticas que apoyan y reproducen estos discursos y de instituciones que enmarcan el proceso de construcción del sentido de sí y de la realidad que presenta cada época. Podríamos mencionar, a modo de ejemplo, “los rincones” destinados para cada sexo en los jardines de infantes: el de la mamá para las nenas, el de los bloques para los varones, o también la asignación de los colores rosa y celeste es un ejemplo clásico para esto.

Con esto queremos destacar que son fuertes los prejuicios culturales que inscriben, como en una línea de continuidad, la correspondencia entre sexo femenino, un desarrollo de género o identidad “femenina” y una elección de objeto amoroso sobre el varón. Y viceversa, respecto de este último.

Se naturaliza, así, la posición heterosexual, planteando una lectura reduccionista que adscribe la sexualidad y/o identidad de género a la anatomía y a los genitales con los que hemos nacido.

Sin embargo, estas representaciones no son fijas e inamovibles. En tanto construcciones, enmarcadas en una determinada cultura y época, pueden modificarse. Tal como ya mencionamos, la identidad de género es un proceso continuo en permanente reelaboración y tensión.

Si bien lo que se transmite culturalmente es la linealidad entre sexo, sexualidad y género, coincidimos con Mariana Karol en que “la transmisión deja un margen de libertad que no condena al sujeto a la reproducción o clonación de quienes lo antecedieron”.

Así, por ejemplo, como existe la mujer “femenina” heterosexual, es posible encontrar una mujer “femenina” homosexual, o bien una mujer “masculina” heterosexual u homosexual. Lo mismo ocurre con los hombres: existen “masculinos” tanto heterosexuales como homosexuales, y “femeninos” que tienen compañero sexual varón o mujer.

En este sentido, queremos destacar la importancia de recordar como personas adultas nuestras propias vivencias, para ser protagonistas conscientes y activas en la transmisión de alternativas a los modelos culturales fijados que nos permitan generar pequeñas y grandes transformaciones culturales. Esas transformaciones se inscriben en actos sutiles y aparentemente insignificantes, como dejar que nuestras hijas e hijos compartan espacios, juegos y juguetes.

Tenemos tan arraigada la linealidad entre sexo, sexualidad y género que, cuando vemos que un niño quiere jugar con una muñeca, lo asociamos directamente al rol materno encarnado en la figura de una mujer, y esta asociación nos lleva a pensar que entonces su elección amorosa futura será necesariamente homosexual. No se nos ocurre pensar que muchos padres en la actualidad comparten los cuidados y la crianza y que esto puede ser jugado desde los primeros años.

En ese sentido, las y los adultos tenemos la tarea de brindar el lugar, la claridad y la tranquilidad suficientes para que nuestras hijas e hijos puedan crecer con libertad, con expresiones propias en la vía de la realización de sus deseos, respetar sus intereses y exploraciones, y acompañar y regular sin inhibir.

En este contexto, nos toca a cada quien descubrir nuestro sexo, ir asumiendo una posición sexuada y durante toda la vida –en sus diferentes etapas– vérnoslas con nuestra identidad de género.

103

La construcción de la identidad en nuestros días

La construcción de subjetividad está necesariamente entrelazada con cada época. Cuando hablamos de época aludimos a un período histórico que reúne elementos sociales, económicos, políticos y culturales que necesariamente inciden en la construcción de subjetividad de los seres humanos.

Las relaciones de género remiten directamente a relaciones de poder que incluyen a mujeres y varones desde que nacen. Y en esto, el contexto histórico-social en el que nacemos y crecemos influye de manera importante.

En la actualidad, nos encontramos ante dos fenómenos coexistentes y contradictorios. Por un lado, el avance del capitalismo nos impone el consumo de determinados productos y objetos para “ser”. Los modelos a seguir transmiten valores vinculados con un ideal ligado al consumo y a la imagen.

Por otro, los avances en términos legislativos en nuestro país (matrimonio igualitario, identidad de género) son las muestras no solo de las luchas de distintos sectores que trabajan por la diversidad, sino del debate que despertó a la sociedad en su conjunto respecto de aquello que se consideraba como “natural”: se puso al descubierto que, a pesar de los estereotipos de pareja y de familia, existe una diversidad tal que trasciende el modelo de familia nuclear heterosexual.

Tener para ser

A lo largo de la historia se han reproducido y naturalizado estereotipos y prejuicios que refuerzan las desigualdades de género. Las producciones imaginarias de cada época determinan modos de hacer y de ser, generando al mismo tiempo campos y prácticas que los sostienen y por donde circula el poder de manera desigual.

104 Tal como venimos planteando, niños y niñas crecen, se desarrollan y se socializan en condiciones diversas, complejas, y desiguales. Con la exigencia de que lo que hagan sea útil, “productivo”, muchas niñas y muchos niños transcurren sus días entre diferentes actividades extracurriculares que les permitan mejor preparación para el futuro (sinónimo de competencia en el mercado productivo). En otros casos también tienen sus tiempos marcados por lo “productivo” pero desde otra condición: ya sea porque deben hacerse cargo de las tareas de la casa, del cuidado de hermanos y hermanas, o que tienen que salir a trabajar para contribuir en la economía doméstica.

En todos los casos, esto sucede en un contexto donde por una parte, son instados por el mercado a obtener objetos de consumo para “pertenecer”; tener su primer celular, o distintos elementos para estar “conectados” a edades cada vez más tempranas. Y en esto los estereotipos de género no están exentos: ofertas de juguetes, y otros accesorios para que las niñas ensayen ser madres y “princesas” y pelotas, armas o herramientas de construcción, para que los varones refuercen su “masculinidad”.

Estos modelos no solo refuerzan los estereotipos históricamente transmitidos en los últimos siglos sino que cataloga de “anormal” todo lo que se salga de estos parámetros. La diversidad no está contemplada.

La inclusión de lo diverso

Al mismo tiempo que hay una proliferación de imágenes y objetos que refuerzan los estereotipos, hay niños y niñas que tienen dos mamás o dos papás, o que su mamá pudo tener su documento de identidad con nombre de mujer a pesar de haber nacido con sexo masculino.

La socialización se da en un marco donde si bien hay un fomento del consumo, de la consecución de objetos para “ser” según las imágenes que se nos muestran como exitosas, también conviven con formas de vida y de crianza diversas.

Esto juega un papel importante en la construcción de nuestra identidad. Sin embargo, como los ideales transmitidos siempre presentan fisuras sobre las cuales se pueden establecer diferencias, cada quien atraviesa, simboliza o da sentido a esos ideales de manera diferente.

Entonces, ¿cómo es posible transformar estos prejuicios y contribuir a que las nuevas generaciones convivan con las diferencias y luchen contra las desigualdades? Las representaciones sobre qué es ser una mujer y qué es ser un varón son construcciones culturales que se transmiten desde los primeros años. Y en ese sentido, no sólo desde la familia debe darse la transmisión de nuevas miradas. La escuela por ejemplo, es una importante transmisora de representaciones –muchas veces, desiguales- sobre las diferencias.

Niñas, niños, adolescentes y personas adultas comparten una época y una cultura, pero el camino por recorrer siempre es singular y permite transformaciones de las pautas establecidas para cada quien.

Reflexiones finales

106

Niños y niñas, a lo largo de su desarrollo, van gradualmente produciendo separaciones con relación a las y los otros: desde reconocer su cuerpo diferenciado cuando son bebés, hasta volverse singulares con sus propios valores e ideales en la adolescencia. Este proceso continúa a lo largo de nuestras vidas. Es por ello que la identidad no debe pensarse como algo dado desde siempre, fijo e inamovible, sino como el relato que hacemos de nosotras y nosotros mismos cada vez y siempre renovado.

En cada momento de separación, las personas podrán ir activamente respondiendo con sus propias ideas, sus propios juegos, sus propias palabras; lo cual les permite no quedar sometidas a mandatos sociales o a lo que las y los otros piensan o quieren de ellas.

Es por ello que, en tanto sujetos, pertenecemos a un mundo (familiar, social, cultural, económico y simbólico) que podemos recrear, y en el que niños y niñas construyen relaciones y desarrollan potencialidades.

Si bien nacemos en un universo poblado de palabras y sentidos y nos constituimos en un universo habitado por otros seres, sin cuya existencia no podríamos sobrevivir, nos desarrollamos como sujetos en un proceso continuo de pertenencia y, a la vez, de diferenciación.

Aquí es importante destacar el rol que como personas adultas tendremos en este proceso: no sólo en lo que atañe al cuidado, sino a las posibilidades que les demos para recrear y modificar este mundo preestablecido.

Esto nos plantea el enorme desafío de revisar, interrogar y cuestionar aquellas significaciones que creemos “naturales” y que portamos como identificatorias de lo que somos, en este caso, como varones y mujeres.

El sexo con el que nacemos no nos marca un destino fijo e inamovible en cuanto a lo que seremos y desearemos. El proceso de formación de identidad se da de forma continua, simultánea y a lo largo de toda nuestra vida; lo que significa que siempre tendremos algo para aprender, algo para transmitir, algo para cuestionar y muchas cosas para modificar y crear.

Una forma de empezar a incluir las diferencias.

107

Construcciones de identidad; desandando nuestras vivencias

Nuestro recorrido acerca del acceso a nuestra identidad de género, al proceso acaecido para devenir mujeres, termina con una propuesta: rescatar las huellas y recuerdos de cómo esto se inscribió en muchas de nosotras.

La intención al despertar nuestra memoria y nuestras emociones es comenzar a buscar en la propia historia las claves de cómo arribamos a nuestra identidad en tanto mujeres. Iluminar estos aspectos que generalmente permanecen en la oscuridad para identificar aquello que deseamos dejar de repetir no sólo en nuestras vidas, sino también en la de las generaciones de mujeres venideras.

Juguemos por un momento a viajar a nuestra infancia...

Recuerdo que, desde mi condición de niña, al descubrir las diferencias anatómicas entre los sexos y saber que no tenía pene, la primera significación de este descubrimiento fue “nosotras no tenemos”. No me explicaron que teníamos vulva, vagina o cualquier nombre con el que nos refiramos a nuestro genital femenino, ni cuál era la naturaleza de éste. Lo que definía mis

genitales era la ausencia, el “no tener”. Como si la frase que se inscribiera en mí para supuestamente comprender nuestro cuerpo fuese: “Yo soy nena porque no tengo pito”. Y entonces, “¿qué es la vagina?” preguntamos las más osadas. “La ausencia de pito”, nos respondieron.

¡Qué callejón sin salida! Qué difícil acceder a nuestra identidad como mujeres si así se empieza.

108 Acompañado de esto, como premio-consuelo al “no tener” continuó mi aprendizaje sobre nuestra naturaleza, con la explicación de que cuando fuese grande, esta vez sí podría “tener”: un bebé en la panza.

A la frustración de no tener (pene) y a la falta de explicación de lo que era la vagina (¿y su innombrable relación con el placer?) ahora se agregaba la supuesta alegría de que, a pesar de las desgracias y ausencias, más grande y después de mucho tiempo, un día sí iba a “tener” (un bebé).

Entonces, además de elaborar el “no tener”, tuve que agregarle la dimensión de la “espera”, y asimilar que tenía que transcurrir como toda una vida para por fin “reparar” esa “falta”. No fue fácil, imagínense que esto pasó cuando tenía más o menos cinco años. ¡Qué exigencia!

Muchas de nosotras a esa edad, para calmar la ansiedad, aprovechamos las fiestas más cercanas (Navidad, cumpleaños, Reyes) y pedimos que nos regalaran un bebote de plástico, con el que jugamos, le pusimos nombre y lo arrojamos por las noches.

(Vaya notándose la relación entre no ser varón y la inevitable relación entre ser nenas y –como si no hubiese otras alternativas– que se nos piense como futuras mamás desde edades tan tempranas).

La historia continuó con sobresaltos similares. En el jardín, todas queríamos ir al rincón de la casita; el problema era que nunca los varones querían venir, entonces la pelea giraba en torno a quién de las nenas hacía de hombre-papá. Sumado a

que no nos estaba permitido ir a otros rincones como el de los bloques (aunque lo deseáramos profundamente) porque éramos señaladas como “varoneras”. El rincón de plástica era una forma de tomarme un recreo a este conflicto de interacciones cotidianas.

Seguir creciendo no me hizo las cosas más fáciles; en el recreo de la primaria, el elástico, las figuritas, la sogá estaban predestinadas. A mí me gustaba jugar a la lucha y a las pulseadas, pero eso implicaba tolerar que nuevamente me tildaran de “marimacha”, por lo cual a mucha conciencia y con dolor renuncié a seguir con mis prácticas. Debí convencerme de que tener fuerza no era algo muy ventajoso para nosotras las mujeres, así que la escondí por mucho tiempo...

Con la adolescencia, ¡que decir!, las contradicciones se acrecentaban. Ya ni sabía cómo vestirme. Si me tapaba toda al “estilo monja” porque tenía vergüenza, me decían que parecía mi tío. Si me vestía de jean y remerita o minifalda, convencionalmente “más femenina”, el trato de “objeto sexual” sobre el que los hombres descargaban todo tipo de groserías era insoportable y justificaban esta actitud rápidamente atribuyéndome adjetivos como “sos una provocadora” y “una histérica”, “¿es necesario que uses la pollera tan corta y ajustada?”.

Nuevamente otro callejón sin salida; mi debate interno oscilaba entre ser una monja, me tapo pero nadie se va a fijar en mí, o me muestro y me banco las miradas, pero me siento tratada como objeto, me acusan de provocar y me quiero esconder.

Este relato nos refleja cómo los valores culturales y el aprendizaje van forjando desde una linealidad aparentemente natural la correspondencia entre el sexo femenino (pensado como ausencia de pene), la identidad de género (“las nenas acunan muñecas y juegan a la casita”, “las mujeres son

débiles, no juegan a la lucha”) y la elección de objeto sobre el niño (“no van a gustar de vos si sos una ‘marimacha’, si mostrás tu fuerza”).

El ánimo al compartir esta historia es visibilizar, con los matices de cada experiencia, la poca amplitud y flexibilidad que existe culturalmente para ir descubriéndonos y construyendo nuestra idea de lo que es ser una mujer.

110

Los callejones sin salida no nos permiten aprender que la potencia también es femenina, que las mujeres también podemos sentir placer (¡y desde pequeñas!), que la vagina no es sólo el conducto por el que un día saldrá un/a bebé. La maravilla de nuestro útero es que puede no sólo alojar hijas e hijos; es además un órgano potente, matriz desde la cual podemos percibir, engendrar, poner en movimiento, hacer vivir y parir proyectos, vínculos, transformaciones sociales... y las múltiples e infinitas expresiones de la vida.



“Todavía para algunos niños
y niñas sigue siendo un
conflicto y no lo que debería
ser cuando nos descubrimos
en nuestras orientaciones y
deseos: una inmensa alegría
y orgullo de lo que somos y
lo que sentimos”.

Los prejuicios lastiman

*Susana Pita**

Seguramente todas las personas adultas estaremos de acuerdo en que lo que más deseamos es que las niñas y los niños vivan y crezcan felices, y que siempre lo sean a lo largo de sus vidas. Entonces, en ese acompañar, intervenimos, vamos influyendo e imponiéndoles todo el armado de nuestras propias construcciones de valores, de modelos y formas de ser felices. Y nos sentimos geniales ejerciendo estos variados roles de autoridad familiar, docente y religiosa, entre otras, cuando vemos claramente que van por el camino que les marcamos. Sentimos una satisfacción importante creyendo que estamos conduciendo a los niños y a las niñas por el buen camino de la felicidad para su presente y su futuro.

Lamentablemente, la mayoría de ellas y ellos viven y crecen (y siguen creciendo) a merced de la imposición de esos modelos estereotipados que nos inculcaron (y les inculcamos), coartando el maravilloso fluir y goce de libertad y creatividad tan

* Activista LGBTTTI. Integrante de La Colectiva Córdoba.

propia, tan particular e inconmensurable, tan del ser humano, de ser únicos e irrepetibles.

No repararé en conceptos teóricos, ya que otras personas lo realizan muy bien, con claridad y ampliamente a lo largo de este libro. Me voy a focalizar en algunas experiencias propias y de otras personas a las que no nos fue bien en la niñez, por el motivo de no responder al único modelo social y culturalmente avalado: el modelo heterosexual. Si bien nos distancian varias generaciones, y hemos conquistado grandes avances, hoy muchos niños y niñas siguen padeciendo lo mismo que padecí en mi infancia porque se continúa sosteniendo y reproduciendo ese modelo.

Si bien en 1959 los Estados del mundo acordaron y enunciaron los derechos de los niños y de las niñas, reconociéndoles la condición de sujeto e incorporando la obligación de garantizar su “pleno” desarrollo; en su profundidad e integralidad no han sido comprendidos social y culturalmente a pesar de los grandes avances legislativos y en políticas públicas.

113

Efectos de los Prejuicios

Damos por sentado que las niñas y los niños son heterosexuales, y así los tratamos desde que nacen.

Para quienes descubrimos nuestra sexualidad diferente a este estereotipo heterosexual en la etapa de la niñez, se limita la posibilidad de vivir nuestro desarrollo plenamente y crecer en libertad.

Pretendiendo responder al trato y al modelo que nos ofrecen cotidianamente, es inevitable que nos generen un sentimiento de frustración y dolor.

Construir nuestra identidad bajo la condición de los prejuicios coarta nuestras expresiones y opaca nuestra felicidad, pues nos reprimen las personas con quienes nos interrelacionamos.

Viviendo invisibles y vulnerables frente a las groseras “opiniones” emitidas con tanta soltura por otras personas, nos perturbamos y terminamos –temporalmente– venciéndonos, autoreprimiéndonos, omitiendo y/o mintiendo; ocultando y silenciando nuestra identidad, nuestra esencia, pureza, nuestra libertad, inocencia.

Creer con la falta de reconocimiento e invisibilización nos significa atravesar obstáculos y conflictos culturales, que muchísimas personas adultas –por los prejuicios que las atraviesan– no logran entender, ni tampoco comprender la magnitud de cuánto nos afectó en esa etapa de la niñez. A tal punto que la mayoría de niños y niñas no tuvimos con quién compartir las primeras angustias por nuestra orientación sexual diferente al estereotipo ofrecido.

Para graficar estos sentimientos penosos vividos en la niñez, y a modo de paralelo, utilizaré otro prejuicio cultural: el nefasto racismo. Avalado socialmente, sostenido como sentido común incuestionable hasta el siglo pasado, los efectos de este prejuicio hicieron (y hacen aún) que millones de personas de raza negra sufrieran la discriminación, la exclusión, el maltrato, la humillación y hasta el asesinato.

Prejuicio racial que, por supuesto, también recayó y recae sobre los niños negros y las niñas negras.

Cuando padecían algún tipo de discriminación y agresión por parte de personas blancas racistas, estas niñas y estos niños, con angustia corrían a sus hogares a compartir esas dolorosas situaciones vividas, y en el hogar recibían contención, comprensión y cariño por parte de sus familiares que compartían el maltrato y la humillación social, pudiendo así atenuar esa angustia e intentando sanar los sentimientos.

Pero en nuestra niñez, la de quienes no encajamos con la heterosexualidad, las situaciones vividas de discriminación y agresión no sólo se dieron en la calle, escuela, o cualquier otro espacio público, sino que también se dieron en nuestros hogares y en

nuestras familias. Y aquí es donde la angustia y el dolor no son compartidos ni comprendidos por nadie. Con desazón e impotencia, tenemos que enfrentarnos al prejuicio cultural; fortalecernos, en soledad y en silencio y a los ponchazos, para poder nombrarnos un día y para poder luego expresar quiénes somos. En el medio, tenemos que buscar intuitivamente los momentos adecuados, deseando que las personas con quienes nos abrimos, a modo de “confesión”, sean comprensivas y que nos abracen espontáneamente con alegría por nuestro saludable sentir; ni más ni menos, como lo viven las niñas y los niños heterosexuales, sin la necesidad de confesar nada, sino con libertad e inocencia expresar los sentimientos.

115

“Que nos abracen espontáneamente con alegría por nuestro saludable sentir” es la situación ideal a la que aspiramos.

Pero no nos resulta así; por el contrario, nuestras experiencias son de rechazo, negación, nos hacen propuestas de visitar algún cura o profesional en psicología para corregirnos y reordenar nuestra identidad y orientación sexual. También participamos como testigos de los señalamientos de culpas cruzadas entre familiares y vínculos afectivos sociales; nos preguntan por qué nos encaprichamos en arruinarle la vida a toda la familia, que con tanto esmero y sacrificio “nos educaron para que seamos personas buenas” y ahora les salimos con “este problema”. Lo que recibimos son estas argumentaciones de vergüenza social, demostraciones de amargura y frustración como responsables de crianza, y todas reacciones mediadas por llantos y tonalidades de voces alteradas o demostraciones de tristeza y pena por lo que nos tocará enfrentar en el futuro.

Y así es como las personas que gozan de autoridad en nuestras vidas nos interpelan y cuestionan, generalmente con muchísimos “peros” y “porqués” sin sentido, ni coherencia, sino que son basados y fundamentados en los prejuicios que construimos culturalmente.

Es decir que en el pasado –e inclusive en la actualidad– este abanico de situaciones –entre las peores y las más moderadas– nos provocan preocupación y puntaditas en el pecho a quienes transmitimos nuestra identidad de género y nuestra orientación sexual y a quienes “acaban por enterarse”, como si fueran personas ajenas a nuestro mundo.

Y de esta manera podemos ver la dimensión de cómo engeguece un prejuicio.

116 La realidad es que todavía para algunos niños y niñas sigue siendo un conflicto y no lo que debería ser cuando nos descubrimos en nuestras orientaciones y deseos: una inmensa alegría y orgullo de lo que somos y lo que sentimos.

Y esta realidad “del conflicto” es lo que tenemos que revertir, sencillamente, comprendiendo...

Tomo la perspectiva del antónimo para darle volumen a esta palabra: Antónimo de comprender: ignorar – excluir.

Rever y Revisar

Como responsables en nuestros diversos roles de autoridad, tenemos que rever y revisar nuestros propios modelos, que serán los que reproducimos.

Claro que las personas adultas de hoy fuimos niños y niñas alguna vez, crecimos vulnerables y no al margen de estereotipos y prejuicios sociales y culturales que nos impusieron.

Entonces, no nos queda otra que revern timer y revisarnos:

¿Qué modelos, formas y valores perseguimos, sostenemos y perpetuamos?

¿Cuáles de nuestros modelos son estereotipos y prejuicios?

¿Cómo ejerzo mi rol de responsable de crianza de niños y niñas?

¿Cómo ejerzo mi rol de autoridad con niños y niñas?

Seguramente, encontraremos mucho por modificar y descubriremos un montón de prejuicios por vencer, aun aquellas personas que atravesamos por estos sufrimientos de discriminación en la infancia. Y para acompañar a los niños y las niñas para que sean verdaderamente felices, seamos cuidadosos y cuidadosas en cualquiera de nuestros roles de autoridad, cuando opinemos, en la situación que sea, y que sí sea recurrente pensar en nuestras propias construcciones.

También con lo que les celebramos y con lo que les desaprobamos porque en nuestras expresiones, cualquiera sea la forma, verbales o gestuales, está el caldo de cultivo para reproducir y sostener prejuicios.



“No permitan que suframos
maltratos institucionales
porque son marcas que nos
quedan grabadas. Cuesta
mucho más mantener alta
la autoestima cuando nos
exponen a un sistema que
bombardea con prejuicios”.

Infancias trans

119

*Alan Otto Prieto**

Hablar de infancias trans es un desafío en términos personales. Me lleva a pensarme, recordarme y, sobre todo, abrir etapas de la vida que son maravillosas pero que conllevan pasajes de mucho dolor.

Vale aclarar que todo lo que leerán a continuación forma parte de mi historia personal, mis luchas y mis reflexiones. No intento con ello ofrecer una verdad revelada sino más bien un intento para reflexionar sobre las distintas formas de transitar, todos ellos igualmente válidos.

Casi como si hubiese sido ayer, recuerdo muy bien el día en que mi mamá me dejó usar un calzoncillo de Boca. En realidad, era para mi hermano pero como él era de River no lo quiso. Entonces mi mamá me dijo: “Si querés, usalo”. Yo estaba feliz, me tenían que pedir que no lo usara.

En el Jardín de Infantes las diferencias entre los que nacen con pene o vagina son sumamente marcadas y excluyentes. Si naciste con una vagina tenés que jugar a la mamá, vestir

* Activista trans, integrante de Capicúa.

de rosa y ser una niña buena y aplicada; en lo posible estar siempre quieta y no querer alterar el orden de las cosas. Pero aquellos que nacieron con un pene pueden optar dentro de una amplia y variada oferta de funciones por desarrollar: desde trepar a un árbol, armar casitas, jugar con autos, practicar deportes y estar sucio de las revolcadas que te podes dar en el patio. Si lo leen así, ¿no les parece un papel sumamente acotado el que estamos haciendo cumplir a las personas que nacieron con una vagina?

Ya estando en el Jardín pude protestar por primera vez por mis derechos, por mis deseos. Recuerdo que en la sala de 4 tuve como maestra a la *seño* Susana. Al año siguiente, ella ascendió a Directora. En mi primer día de clases en la sala de 5 noté que ya no sería mi maestra. Me enojé y me fui con ella una semana a la dirección, hasta que lograron convencerme de que tenía que volver a mi sala. Finalmente, fui con la *señorita* Roxana, mi nueva maestra. Ella, desde que comenzamos a relacionarnos, sabía que yo era un “niñx” especial. Nunca sentí en ese entonces la necesidad o el deseo de cambiar mi nombre, o de decir que yo era un varón. Lo que recuerdo es que no me gustaban las cosas de chicas y siempre me sentía ajeno a los juegos y a las imposiciones de las y los adultos. Por eso quería tanto a mi *seño* Susana, porque ella no me retaba, no me encaillaba en lo que tenía que hacer. Creo que mi sonrisa y mi cara de felicidad le bastaban... me quería por quien yo era.

Cuando comencé la escuela primaria, las cosas se fueron poniendo más difíciles. A medida que crecemos, también crecen las presiones sobre los roles de género que debemos asumir. Recuerdo, por ejemplo, cómo con una amiga intentábamos hacer pis de pie. Era algo muy gracioso nuestra forma de experimentar todo lo que veíamos. Yo me sentía trans, ella no.

Uno de los mayores escollos en esta etapa de exploraciones y descubrimientos fueron las clases de educación física.

El binarismo caía allí con todo su peso. Nos separaban por “sexo” y no por deportes, el rendimiento o las exigencias. El pene o la vagina determinaban a qué debíamos jugar. Recuerdo también la angustia en la clase de una docente, monja, donde no podría contar las veces en que me repitieron que debía comportarme como una señorita, que tenía que ser delicada. Odiaba ir a sus clases.

Y es que cuando entendés que no encajás en eso que tu padre o madre te dicen que tenés que ser y sentir, sufrís una angustia muy grande, que no siempre es consciente. Años luchando contra los apodos y los señalamientos, años tratando de cambiar y encajar en el modelo, años de sentirme raro, enojado y molesto conmigo mismo. Claro que hablo de mis experiencias, de mi tránsito por los géneros, de haber nacido trans y de sentir que no encajaba en ningún lado.

Así, las peleas más grandes que teníamos con mi mamá eran por peinarme. Yo odiaba que me ataran el pelo, que me dejaran chino de lo estirado que me ponían las colitas. Mi vieja nunca fue, por suerte, de proyectar en mí que yo fuera una “señorita”. Pero, cada tanto, le pasaba que quería peinarme o ponerme un vestidito, y yo no quería. Sufría, no me sentía cómodo, y eso nos llevaba a que nos peleáramos más de la cuenta. Y pienso hoy: ¡Cuán importante es escuchar a los niños y a las niñas! A esa edad yo expresaba un deseo legítimo, algo lícito que no afectaba a terceros, sino a mi propia construcción identitaria. Pero nunca es sencillo imponerse a la voluntad de los padres y las madres que disponen mientras los hijos y las hijas acatamos.

Estos son algunos ejemplos de lo que significa nacer trans, significa que tenemos que empezar a pensar algunas cosas por separado:

En primer lugar, tener un pene o vagina no significa ser hombre o mujer; significa que nacemos con distintas anatomías, con

distintos órganos y que a partir de estos la sociedad y la medicina hacen una lectura de lo que vamos a sentir, de los gustos que vamos a tener, la sensibilidad y el lugar que vamos a ocupar en esta sociedad. Los padres y las madres, cuando tienen un niño o niña trans, lo primero que tienen que lograr es separar esto: si tu bebe nació con pene o vagina vas a tener que esperar a que crezca y elija sobre las cosas que irá comunicando. Es muy importante que la familia aprenda a acompañarlo, respetando cada paso y, especialmente, con amor y comprensión.

En segundo lugar, será definitorio fortalecer su autoestima. Las personas trans sabemos que contamos con una Ley Nacional que garantiza el derecho al reconocimiento de nuestras identidades autopercebidas. Pero, al margen de las normas, debemos desarrollarnos en sociedades que persisten en el binarismo de género, donde sólo hay dos opciones definidas por los genitales. Estamos dando una lucha cultural. Es vital que nuestras familias, como las familias de cualquier niño o niña, sean el primer cordón de protección, que nos ayuden a querernos, a aceptarnos y a entender que intervenir el propio cuerpo es una opción tan válida como cualquier otra. Las cirugías o los tratamientos hormonales son posibilidades que podemos emplear. Pero no hacerlo también es legítimo, no tenemos por qué ir en busca de parámetros de belleza.

Es fundamental, durante los primeros años de vida de cualquier persona, sentir el calor del cariño y el orgullo por parte de nuestros padres y madres; que se hable de lo que sentimos, de los miedos por los que atravesamos y, sobre todo, no dejar que nadie ponga en duda lo que cada quien elige. Sea un docente que no lo comparte, sea un médico u otras personas, no dejen que sus hijas e hijos vivan exámenes, discriminación y desprecio por personas a las que les interesa más entender algo biológico que los sentimientos y deseos.

No permitan que suframos maltratos institucionales porque son marcas y palabras que nos quedan grabadas. Cuesta mucho más mantener alta la autoestima cuando nos exponen a ser víctimas de un sistema que bombardea con prejuicios y discriminación.

En tercer lugar, hablar de los cambios corporales, de los externos e internos e ir buscando información para cada etapa de la vida. Sepan que no estamos en soledad. Hay muchos niños, niñas y jóvenes trans que formamos redes de contención, compartimos información y, así, hacemos el proceso de aprendizaje más llevadero. Dentro de los cambios corporales hay que nombrar nuestros propios cuerpos y, sobre todo, hablar de órganos y médicos que atienden estos órganos, no de los géneros de las personas.

Por último, y no menos importante, las infancias trans son tan complejas como la de cualquier persona.

Teniendo en cuenta la cantidad de anécdotas que surgen cuando nos ponemos a pensar y recordar la niñez, es sumamente importante que reflexionemos una vez más sobre el rol que tienen las cosas que nos rodean, las que compartimos a diario, las que nos niegan o nos ofrecen. Quiero hacer especial énfasis en el tránsito que tenemos en el Jardín de Infantes, donde se da por hecho que tenemos muy en claro lo que es ser “hombre o mujer”, donde se naturaliza la violencia y se obliga a las niñas a ser delicadas, frágiles, amables, ordenadas, etc. Me detengo en esta etapa porque es fundamental que dejemos de ponerle una carga de género a los colores, dando por sentado y verdadero que el rosa es de mujeres y el azul de varones. Animémonos a desarticular los colores y vivirlos por lo que son, simplemente colores.

Pensar que podemos compartir baños las personas que nacemos con pene y vagina sin violentarnos, sin maltratarnos, sin jerarquizarnos, por ejemplo, es lo que nos dará sociedades más justas e igualitarias entre todas las personas.

Los prejuicios y mandatos que muchas familias imponen a sus niñas y niños son propios de esa familia, no de las niñas y los niños que viven en un tiempo de exploración del mundo, lo transitan y lo disfrutan desde la propia inocencia.

El Jardín de Infantes es, sin dudas, entre tantos otros, un lugar que debemos repensar. Se trata de la primera institución donde socializamos, la primera institución donde somos sin nuestras familias. Es donde hacemos las primeras amistades, donde descubrimos que hay otras personas con otras realidades y donde nos tienen que dejar ser libres en nuestra creatividad, en nuestros deseos, en nuestros enamoramientos, en nuestros juegos y colores.

Hablar de infancias trans es un reto que tenemos como sociedad en su conjunto.

En términos amplios, todas las niñas y todos los niños merecen crecer felices. Qué importa si prefieren el vestido y no los pantalones. Qué importa si es el verde o el violeta. Qué importa si es pelo largo o corto. Cada momento de la vida es único e irrepetible. No dejen que las presiones que la sociedad nos impone por vivir en este sistema machista, capitalista y patriarcal alejen a sus hijas e hijos de la búsqueda de su felicidad y de sus propios deseos.



“Si queremos visibilidad,
si queremos respeto, si
queremos equidad. Si
queremos que nos amen.
Si queremos que entiendan
nuestros cuerpos. Si
queremos que se entienda
que somos bellas, que
somos humanas, que somos
personas. Seres”.

Si tuviera un deseo, sería revisar mis privilegios

*Carolina Unrein**

Mi nombre es Carolina. Elegí mi nombre a la edad de trece años, cuando decidí hacerme cargo de mi no-reivindicada identidad, en honor de la mujer más hermosa que conocí en mi vida. Hermosa porque me quiso tocaya antes que nadie. Hermosa porque me salvó la vida.

Tengo dieciséis años, ahora. Hay algo de lo que me he asegurado completamente en los últimos tres años de mi vida: mi identidad femenina libre de patologías, parabenos, gluten y carne animal y, además, de que, en un sistema capitalista heterocispatriarcal, todos y todas somos funcionales a éste: recibimos una educación basada en atributos que proponen un estado de desigualdad entre hombres y mujeres, entre trabajador y capitalista, entre heterosexuales y personas que ejercen sexualidades

* Estudiante secundaria. Militante de La Colectiva de Diamante.

disidentes. Esta naturalización de desigualdad se deja entrever en todas las expresiones y relaciones humanas; por lo tanto, también estoy segura de que, bajo ningún punto de vista, esta raíz puede ser sacada con propuestas individualistas que pretenden aislarse del contexto político y social en el que vivimos.

No es algo que me deje dormir tranquila, que tampoco esté bueno. Cuando llega la hora de descansar, ¿cuántas chicas como yo habrá esparcidas en mi querida República Argentina que no tienen la suerte de vivir? ¿Cuántos chicos? ¿Cuántos chiques? ¿Cuántas personas?

¿Y si me hago las verdaderas preguntas?

¿Cuántas habrá, indígenas, pobres y negras? ¿Cuántas podrán ser en paz, capaces de autopercebir su propio género? ¿Cuántas podrán salir con orgullo a la calle con un cartel que reivindique el único género que existe (el de cada cual)?

Un montón de ideas que dan vueltas y vueltas y giran y giran en torno a la cabeza de una pendeja trans de dieciséis años. Ante la necesidad de hacerme cargo de lo que me pasaba y de lo que sentía, inexorablemente llegó la necesidad de estar informada. La información dejó evidencia; la evidencia dejó un vacío. Y ese vacío fue llenado por la militancia, por hacer política: por luchar por la felicidad de todxs. De generar un cambio social.

Hace poco una amiga me dijo que soy la generación que quería Lohana³⁹... flasheó un poco. Pero, después de lagrimear, sí me hizo pensar que, si bien hay muchas personas trans que no se atreven a pensarse como merecedoras de su cuerpo, de su vida, hay otras que se piensan tanto que se olvidan de Diana⁴⁰,

39 LohanaBerkins: Feminista, referente nacional travesti, militante del Partido Comunista, dirigente de ALITT (Asociación por lucha travesti y transexual).

40 Diana Sacayán: militante política, referente del MAL (Movimiento Antidiscriminatorio de Liberación), conurbana, originaria, abolicionista, impulsora de la ley de cupo laboral trans, entre otras.

se olvidan de Lohana. Se olvidan de preguntarse, ¿cómo eran físicamente?, ¿cómo eran emocionalmente?, ¿qué me dieron?, ¿cuál es su legado?, ¿qué derechos puedo ejercer por los cuales ellas pelearon? Si me tratan bien y respetan mi identidad: ¿es porque mágicamente nací en un mundo en el que las personas con la misma frecuencia de disidencia sexual que yo siempre fueron consideradas así, personas?, ¿dónde estoy parada?

128

Empiezo a sentir hinchazón en los ojos, de a poquito mis preguntas se van mezclando con creatividades sin sentido y con sentidos inconscientes, pero hay algo que me estoy dejando en claro, una vez más: hay un legado que nos fue dejado y que debemos continuar.

Si queremos visibilidad, si queremos respeto, si queremos equidad. Si queremos comer en paz en un restorán. Si queremos no tener que salir a la calle a pedir un Cupo Laboral porque ya logramos insertarnos en ese ámbito. Y no sólo en este, sino en todos los de la sociedad. Si queremos que nos amen. Si queremos que entiendan nuestros cuerpos. Si queremos dejar de ser fetiches, si queremos que nuestra genitalidad no sea un factor de morbo. Si queremos que se entienda que somos bellas, que somos humanas, que somos personas. Seres.

Si estamos cansadas de que nos asesinen 50 veces. Si estamos cansadas de ser una burla, si estamos cansadas de ser lo bizarro. Si no podemos seguir llorando desnudas, y más bien queremos llorar sangre, pero refiriéndonos a lo que en algún momento fue para las Lohanas, para las Dianas, y sus generaciones. Si queremos hacernos cargo de que es nuestra labor dejarle un mundo con más purpurina, colores y amor a quienes vengan después; hay que salir a la calle. Hay que moverse. Hay que escribir, hay que hablar, hay que gritar. Por quienes no pueden escribir, ni hablar, ni gritar. Por quienes están en silencio, por un tiempo, o por siempre. Hay que llorar, para mostrar humanidad. Hay que mirar hacia atrás.

Para así, fijarnos en el adelante. Adelante. Donde habrá luz. Donde seremos felices.

Y de repente, la alarma suena, me levanto de golpe. Son las siete. A estudiar.



“¿No será hora de
contemplar el desarrollo
de las potencialidades
de las niñas? ¿Cómo
revertiremos tantos siglos
de relegamiento? ¿Existe
la posibilidad de pensar
identidades de género
construidas de manera
diferente en la infancia, más
allá del niño y la niña?”

Historiando el concepto de infancia

Virginia Negrete, M. de las Mercedes de Isla**
e Irene R. de Isla****

En este trabajo proponemos un breve recorrido sobre la historia y la construcción de una etapa clave como es la infancia, asumiendo que la que se realiza en nuestro país es el resultado, en gran parte, de la particularización que se origina en Europa y de las ideas que de allí se heredan. Rescataremos también algunos momentos significativos en nuestra historia, con la intención de comprender a qué nos referimos cuando mencionamos la infancia.

Algunas preguntas guiarán nuestro recorrido sobre la niñez: ¿Existió desde antaño como una etapa significativa en

* Profesora de Antropología en la UBA. Militante feminista, participa de “La Chamake-ría”, una experiencia de socialización de la crianza, autogestiva y autónoma.

** Profesora de Antropología. Realizó el Realizó el Master UIC en “Género, multiculturalismo y Desarrollo” y la Maestría “Género y Políticas Públicas” en FLACSO.

*** Profesora de EGB, especializada en educación de Adultos y Adolescentes. Técnica Superior en administración y conducción escolar.

nuestra cultura? ¿Esta definición incluye a niños y niñas indistintamente? ¿En qué grado su particularización histórica es el resultado de dinámicas económicas y sociales que configuran, a su vez, las relaciones de género? ¿Por qué el Estado es un pilar central en la mirada que se tiene de niñas y niños? ¿Siempre se pensó en ellas y ellos del mismo modo?

Del anonimato al niño rey: el proceso europeo

132

Con el advenimiento de la modernidad, la conformación de los Estados nacionales europeos y las nuevas relaciones económicas y sociales que ella impuso, se produjo una transformación en la vida cotidiana con relación a la familia y a la educación, particularmente en los sectores burgueses y altos. En esta nueva configuración doméstica destacaremos el *fenómeno de particularización de la infancia*⁴¹, que comienza en Europa en el siglo XVII.

Antes de este siglo, según el historiador Philippe Aries, las niñas y los niños permanecían en el anonimato, entremezclados en el mundo de las personas adultas⁴². Niñas y niños no parecían tener valor por sí mismos. De hecho, eran pocos quienes lograban sobrevivir a hambrunas y a enfermedades y devenir en personas adultas. También existía lo que se denominaba “infanticidio tolerado”, que, aunque era considerado un crimen y consecuentemente castigado, se practicaba en secreto simulando accidentes domésticos.

Como indicadores de esta particularización de la infancia, apuntaremos algunas de las variables que se propone

41 Distintos factores marcan el devenir de un *sentimiento de infancia* que antes no existía y que se irá transformando desde la Edad Media hasta la modernidad. Durante ese proceso se toma conciencia de una particularidad infantil que se da lentamente y presenta importantes diferencias de clase y de género.

42 ARIES, Ph. (1987), *La infancia y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Ed. Taurus. Aries, Ph. P III del Prefacio a la nueva edición.

observar el autor; en particular, la representación de la niñez en el arte y la vestimenta. Sobre el arte, Aries destaca que recién a partir del siglo VIII aparecen representaciones de ángeles mediante figuras infantiles y todas ellas presentan a niños varones. En el siglo XVI comienzan a verse retratos de niños solos, separados de sus padres, lo que podría señalarse como una primera particularización.

A su vez, la vestimenta concebida específicamente para niñas y niños se generalizó en las clases altas a partir del siglo XVI, con tres características básicas. La moda del hábito largo es llevada únicamente por los niños. Se conserva un aspecto afeminado para el varón hasta los 4 o los 5 años. Una de las preguntas del autor sobre este punto es: ¿Por qué para distinguir al niño varón de los hombres se lo asimilaba a las niñas, que no se distinguían de las mujeres? Por último, los niños de familias burguesas luego de la edad de vestimenta afeminada pasaban a usar vestimentas típicas del hombre trabajador, como el pantalón.

Dada esta nueva conciencia de la particularidad de la infancia, hacia el siglo XVII surgieron nuevas y diversas prácticas dirigidas a esa población: se crearon los primeros asilos para niñas y niños abandonados⁴³, y ya era práctica frecuente la necesidad de recurrir a nodrizas que criaban a las niñas y a los niños por magros salarios desde horas después de su nacimiento hasta los 4 o los 5 años⁴⁴. También en este siglo se implementó la escolaridad de los niños

43 En 1638, San Vicente de Paul fundó el Hospital de Niños Expósitos, según Badinter (1981).

44 Para 1780, “el lugarteniente de policía Lenoir constata no sin amargura que sobre los 21.000 niños que nacen por año en París apenas 1000 son criados por sus madres. Otros mil son amamantados por nodrizas en la casa paterna. Todos los demás pasan del seno materno al domicilio más o menos lejano de una nodriza a sueldo” (Badinter, 1981:11).

varones, que para el XVII constituía un monopolio de clase y de sexo, dado que las mujeres estaban excluidas de estas instituciones. Según A. M. Fernández, “hay una diferencia de dos siglos en el ingreso de las niñas a la escolarización y doce siglos para su ingreso en la universidad y por supuesto no para todas las niñas”⁴⁵.

134

Hasta el siglo XVII se insistió en el valor de la autoridad paternal (el padre tenía el derecho de administrar justicia y de castigar y hasta matar a sus súbditos, mujer, hijas e hijos) debido a que, ante todo, importaba formar súbditos dóciles para su majestad. Pero ya hacia fines del siglo XVIII, con las dos grandes revoluciones europeas en marcha, lo esencial no es ya tanto formar personas dóciles, sino simplemente contar con gran cantidad de sujetos: producir seres humanos que van a ser considerados la riqueza del Estado. Para lograrlo es preciso, a toda costa, impedir la sangría humana que caracteriza al antiguo régimen: el infanticidio.

De esta forma, los roles en las familias burguesas construirán con fuerza lo doméstico: la función del padre será ejercer el papel de preceptor, la madre le dará el pecho a hijas e hijos y velará por su cuidado, y así la sociedad será virtuosa y el Estado será rico y poderoso, puesto que contará con muchos integrantes.

Para ese entonces, la salud de niñas y niños se había convertido en el mayor motivo de preocupación para los padres. Según Donzelot, los médicos aprovecharon la oportunidad y tácitamente hicieron una alianza privilegiada con las madres –que no tardaron en adquirir una importancia considerable en el seno de la familia– y las convirtieron en sus interlocutoras, sus auxiliares, sus enfermeras y sus ejecutoras⁴⁶.

45 Fernández, Ana María (1993), “La invención de la niña”, UNICEF, Buenos Aires.

46 Donzelot, Jacques (1990), *La policía de las familias*, Valencia, Editorial Pre- textos.

Así, para el siglo XVIII no querer a las hijas e hijos se ha convertido en un crimen sin perdón posible: la buena madre es tierna o no es madre. Quienes se libran de sus crías son objeto de crítica. Como afirma Aries, el internado ha perdido el valor de formación moral y humana que se le reconocía antes. Por consiguiente, la madre ha de encargarse de esta nueva tarea. Este trabajo de tiempo completo la acaparará totalmente.

De modo que a fines del siglo XVIII comenzó una nueva manera de vivir: el modelo de la familia burguesa. Su eje era el “interior”, que conservaba el calor de los vínculos afectivos familiares, por lo que se otorgaba a la madre una importancia que no había tenido antes. Esta familia comienza a llevar a cabo el proceso de particularización de niñas y niños, considerándolos como vehículo de un proyecto familiar a largo plazo, merecedores de sacrificio inmediato.

135

El reflejo en los sectores populares

El nacimiento de la familia moderna centrada en la inversión en la educación de los varones no refleja la situación de las familias de los sectores populares. Sin embargo, en ellas también se sucede una lenta propagación del modelo familiar que propone la modernidad, pero con efectos diferentes.

Como contracara de la familia feliz, se evidenciaban en la familia popular la fluidez de los límites de la unidad doméstica, la inestabilidad conyugal. Frente a ello surgen campañas para el establecimiento del matrimonio en estos sectores, puesto que se considera que el abandono recíproco de padres, de mujeres y de niñas y niños –que deberían haberse ayudado mutuamente como miembros de una única familia– se debe a no estar unidos por ningún vínculo social. “Esto no sólo es una necesidad moral y social, sino también para

el Estado, los departamentos y los municipios puesto que constituye un excelente negocio, una evidente e inmensa economía... el hombre y la mujer del pueblo, cuando viven en desorden no tienen lugar ni hogar, abandonan a hijos y o los pervierten, en cambio una vez casados constituyen una familia: es decir, un centro donde los hijos están alimentados, vestidos y protegidos, envían a los hijos a la escuela y los colocan de aprendices”.⁴⁷

136 Como le urge al Estado controlar y proteger a la infancia de los sectores populares, se irán intentando diferentes políticas; por ejemplo, el torno⁴⁸, utilizado para frenar el infanticidio y el abandono de niños y niñas.

También surgió entonces la idea de reemplazar la acogida hospitalaria por un sistema de ayuda a domicilio para la madre. Esto significó disuadir a la madre del abandono y pagar un salario que reemplace el costo de una nodriza. Este modelo de madre-nodriza tiene su origen en el modelo de la nodriza cualificada del Estado.

La familia popular se forjó, de esta manera, a partir de la proyección de cada una o uno de sus miembros sobre los demás; es decir, en una relación de vigilancia frente a las tentaciones del exterior: el bar y la calle. Realizaban sus nuevas tareas educativas a costa de una pérdida de coextensibilidad con el campo social, “aislada, en adelante se expone a que le vigilen sus desvíos”⁴⁹.

47 Resolución de la academia en Ciencias morales y políticas, publicada en los Anales de la Charité, tomo II, 1847.

48 Este es un cilindro que tiene un lado de la superficie lateral abierto, el lado cerrado da a la calle y en sus proximidades hay un timbre. Si una mujer quería abandonar a un recién nacido o nacida, avisaba a la persona de guardia tocando el timbre; inmediatamente el cilindro giraba mostrando su lado abierto, la o lo recogía e introducía en el interior del hospicio.

49 Donzelot, Jacques (1990), *La policía de las familias*, Valencia, Editorial Pre- textos.

A diferencia de las familias burguesas, estos sectores no tenían empleadas domésticas, ni las esposas podían dedicarse a la organización de las casas ni pagar los estudios de sus hijas e hijos. Sus condiciones económico-sociales llevaron al acortamiento de la infancia, ya que niñas y niños accedían tempranamente al mundo del trabajo: no son, en ese entonces, una esperanza a futuro, sino una entrada económica más.

La descripción de la vida de estas niñas y niños fue denunciada por C. Marx en su célebre obra *El Capital*. Allí, el filósofo señala que para la década de 1860 “la maquinaria, al hacer inútil la fuerza del músculo, permite emplear obreros sin fuerza muscular o sin un desarrollo físico completo, que posean, en cambio una gran flexibilidad en sus miembros. El trabajo de la mujer, y el niño fue por tanto, el primer grito de la aplicación capitalista de la maquinaria”. De esta forma, la contradicción de un sistema que había sido creado para eliminar trabajo y obreros se encontraba incorporando a toda la familia obrera, sin distinción de edad ni sexo, bajo la dependencia inmediata del capital, avasallando no sólo el lugar reservado a los juegos infantiles, sino también el puesto del trabajo libre dentro de la esfera doméstica.

En estas familias, según Donzelot, “sería más justo definir el modelo pedagógico como el de la *libertad vigilada*. Aquí lo problemático no es tanto el peso de las antiguas obligaciones como el exceso de libertad, el abandono a la calle, y las técnicas empleadas consisten en limitar esta libertad, en hacer retroceder al niño hacia los espacios de mayor vigilancia, la escuela y la vivienda familiar”⁵⁰.

50 Ibídem.

La situación de la infancia en Argentina

*“La niñez y la infancia fueron –históricamente– objetos contruidos política, social, cultural y educativamente, indicativos de procesos más amplios de construcción de la hegemonía”.*⁵¹

Educar al ciudadano: la consolidación del Estado argentino y la infancia

138 Así como vimos que la infancia, el modelo familiar burgués y el rol maternal de la mujer fueron en Europa un producto de la modernidad, podemos observar lo mismo en la Argentina, aunque aquí los procesos históricos se dieron de diferente manera y en tiempos distintos.

La modernidad penetró en el continente americano, con las reformas borbónicas, aproximadamente un siglo después de lo que lo había hecho en Europa, con un desarrollo muy lento. A partir de las revoluciones y las independencias americanas, la consecuente conformación de los nuevos Estados y la consolidación de las nuevas economías, este proceso alcanzó, hacia fines del siglo XIX, las características desarrolladas en Europa a mediados del siglo XVIII.

A partir de 1862, se consolidaron el nuevo (y definitivo) Estado y el sistema económico capitalista. Podemos decir que ambos se constituyeron como dos caras de una misma moneda, necesitándose recíprocamente.

En el actual territorio de la Argentina –inicios del siglo XVIII– asistimos a un período de transición en el que el interés por niñas y niños se expresa en la creación de internados y casas para criaturas abandonadas. Hacia 1779, se produce la apertura de la primera Casa de Niños Expósitos de

⁵¹ Carli, Sandra (2002), *Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1980 y 1955*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila.

Buenos Aires Así, podemos observar una nueva inquietud por la infancia desde la época colonial, cuando se comienza a cuestionar, según Cicerchia⁵², la presencia de amas de leche en la crianza, que mantenían a las niñas y los niños lejos del control maternal, y la “emigración” habilitada de su entorno familiar mediante los contratos de aprendizaje, contratos de cesión o entregas privadas. Esto nos demuestra que la crianza y la educación de los hijos varones ocupaban un lugar central, pero esta inquietud tardará casi dos siglos en verse expuesta por los más destacados intelectuales de la región.

139

Una de la principales características de los primeros gobiernos nacionales fue la de promover la inmigración para abastecer de mano de obra al acelerado desarrollo capitalista que parecía llevarse todo por delante. La contraparte de esta acción fue la inclusión de esta gran cantidad de gente de diferentes países y lenguas en un mismo proyecto: la Argentina. Era imperioso educar a un ser nacional, educar al ciudadano.

Para la década de 1860, desde la obra de Sarmiento, según S. Carli⁵³, se configuró un dispositivo de la instrucción pública que desarrolló una concepción moderna de la infancia: el modelo es un niño subordinado a sus padres y docentes, sin derechos propios.⁵⁴ Esta concepción sobreimprimió los discursos educativos posteriores durante mucho tiempo. En este momento, desde la mirada de Ríos y Talack⁵⁵, la

52 Cicerchia, Ricardo (1998), *Historia de la vida privada en la Argentina*, Bs. As., Ed. Troquel.

53 Ídem 11.

54 Es importante señalar que esta concepción continúa hasta el año 1994, cuando se firma la “Convención internacional de los derechos del niño, niña y adolescente”.

55 Ríos y Talak (1999) “La niñez en los espacios urbanos 1890-1920” en *Historia de la vida privada en la Argentina*, Tomo II., Bs. As., Ed Taurus.

educación pública se conceptualiza como el medio que permite alcanzar un doble objetivo: por un lado, la adquisición del conocimiento y el desarrollo de la cultura civilizada como patrimonio universal; por el otro, la concepción y la utilización de la educación pública como medio para promover los valores propios de la nacionalidad, comprometida así en la “construcción del niño argentino”.

140

La familia feliz, modelo del desarrollo capitalista

En el caso particular de Buenos Aires, entre 1890 y 1910 los chicos y las chicas se constituyeron no sólo en una parte diferenciada del todo social, sino que, inmersos en un clima general de transformación y modernización capitalista, “los niños comenzaron a diferenciarse de los adultos y entre sí”.

De manera coincidente con lo planteado en el apartado anterior para el caso de Europa, la diferenciación entre niñez y adultez afectó fundamentalmente a las familias favorecidas del país. En ellas se produjo más tempranamente la diferenciación entre ambas etapas. Fuera del circuito familia-escuela se encontraban chicas y chicos cuyas condiciones de vida no les permitían ubicarse dentro de las representaciones de normalidad esperada.

Es el caso de la niñez huérfana o abandonada por progenitores no incorporados al trabajo asalariado, con padres o madres enfermos y sin atención sanitaria, chicas trabajadoras, obreros, vendedores y vendedoras ambulantes, niñas y niños de la calle que vagabundean, mendigan o cometen delitos, o que viven en conventillos. Dentro de estas familias, la indistinción entre adultez y niñez fue más extensa temporalmente.

Legalizando la infancia

Antes de la apertura de instituciones destinadas especialmente para niñas, niños y jóvenes, no existía una diferenciación normativa y legal para tratar los conflictos de esta población. Un ejemplo de ello fueron los espacios de detención, ya que hasta finales del siglo XIX en la Ciudad de Buenos Aires, niñas, niños y jóvenes compartían los espacios de detención con personas adultas.

A principios de siglo XX surgió el término “menor” en el marco del sistema judicial, vinculado con la necesidad de actuar sobre la población infantil que circulaba en la ciudad. Esa categoría clasificatoria, por lo tanto, se aplicó para quienes vagaban en la vía pública vendiendo diarios o pidiendo limosna como para quienes delinquían. Se considera entonces que ese grupo constituía una infancia en peligro, frente a la cual era necesario accionar. Carlos Pellegrini opinaba ya en 1892 que “como son potenciales criminales o anarquistas, es necesario ponerlos bajo control”. Así, durante su presidencia, logra que los diputados autoricen la construcción del primer edificio especial para niñas y niños delincuentes, el reformatorio de Marcos Paz, que se inauguró en 1903, con el que intenta separar a menores de menores delincuentes.

Las peticiones de la sanción de una ley de protección de la niñez por parte del Patronato de la Infancia, de defensores de menores, de la Sociedad de Beneficencia, de jueces, etc., se habían sucedido desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Finalmente, en 1919, la Cámara de Senadores aprobó la Ley del Patronato de Menores,⁵⁶ presentada por Luis

56 Puesto que el abandono de niñas y niños comenzaba en el vientre materno, la nueva ley se proponía una estrategia higienista y de prevención para el futuro, combinada con una política de control de menores impúberes y de penalización/reforma de los llamados “menores adultos”.

Agote, que constituyó uno de los primeros hitos legales sobre la niñez. A partir de esta ley, la figura jurídica del “menor” se convirtió en una categoría tipificadora que estigmatizaba a niñas y niños que podían ser amparados por esta norma, víctimas de las desigualdades del sistema social. Este hecho convirtió a todos los reclamos por esta sanción de la ley en una verdadera avanzada en la “penalización de la pobreza”.

142

En términos de Carli, a partir de 1916 se conformaron dos discursos: por un lado, el discurso de la minoridad, instalado en el campo jurídico-social y, por otro lado, el discurso de la educación nueva, ubicado en el campo pedagógico específicamente. En un caso se construyó la figura del “menor”, aplicada a aquellas chicas y chicos que no lograban insertarse satisfactoriamente en el sistema económico social y a quienes el sistema educativo no lograba retener y, por tanto, se incorporaban al trabajo o quedaban en la calle. En el otro caso, se construyó la figura del alumno o alumna para contener a jóvenes que integraban de manera permanente el circuito familiar-educativo.

Este sistema clasificatorio tuvo, como es fácil suponer, sus dos segmentos institucionales correlativos. El sistema educativo escolar y el sistema de atención-internación de menores se diseñaron a partir de los discursos que procesaban la desigualdad social en lo específicamente relativo a la niñez: la escuela como instancia socializadora y civilizadora de las hijas y los hijos de los sectores medios y de los inmigrantes acomodados del país; el asilo o colonia hogar como instancia de disciplinamiento de las hijas e hijos de nativos o inmigrantes que fracasaban en la adaptación a las condiciones del modelo de crecimiento económico vigente.

A pesar de los cambios introducidos y los debates realizados en torno a la minoridad, el proyecto técnico destinado particularmente a las niñas no se vio modificado. Si para los

varones la propuesta de rehabilitación en las instituciones era el aprendizaje de un oficio que, con la posibilidad de trabajar, los separara del camino del delito, para las niñas y mujeres continuó siendo la preparación para las tareas del hogar. La formación básica de las niñas constaba de talleres de costura y cocina, entre otros. Esto se debe a que las instituciones que se construían fueron durante largo tiempo sólo para jóvenes de sexo masculino. De alguna manera, era difícil considerar la posibilidad de mujeres en situación de delito.

La niñez interpelada

Durante la primera mitad del siglo xx, los discursos acerca de la infancia surgieron en una trama abonada por transformaciones políticas, pedagógicas y sociales. Más allá de las filiaciones ideológicas disímiles, todos los sectores políticos coincidían en considerar a la niñez como un problema de los Estados nacionales, que desbordaba la socialización familiar y escolar, ya que las diferencias de clase se acrecentaban.

Desde 1930 cobraron impulso una serie de sociedades, asociaciones o centros dedicados a la atención de la niñez que representan iniciativas no vinculadas al aparato estatal ni a la beneficencia católica.

Y puesto que la infancia había comenzado a ser interpelada como nueva generación, lo que se debatía ahora era cómo el Estado y la sociedad toda debían intervenir en la constitución de la identidad de esa nueva generación.

A lo largo del siglo xx hubo dos momentos distintos en los que el Estado consideró prioritario el trabajo sobre la niñez. En cada uno de estos momentos, se persiguieron fines completamente diferentes partiendo de los mismos supuestos: las niñas y los niños serían el futuro que había que moldear en el presente, las familias serían el núcleo de la sociedad, y la mujer, la responsable por este último.

El primer momento fue durante el gobierno peronista (1946-1955) y el segundo, durante la última dictadura militar (1976-1983). Mientras bajo el primero niñas, niños y adolescentes fueron considerados sujetos privilegiados y requeridos como futuros ciudadanas y ciudadanos, a partir de la dictadura de 1976 fueron llamados nuevamente a retroceder al ámbito privado de la familia y a responder exclusivamente a la autoridad paterna. Si para uno la niñez fue pensada desde la imagen de la inocencia, para el otro fue considerada como posible germen del mal. Ilustraremos brevemente uno y otro caso para aproximarnos a la actualidad.

La nueva generación

Debemos recordar que el primer gobierno peronista se encontró con un contexto en el que la población argentina distaba de responder a los cánones de sociedad inmigratoria del siglo XIX. La población de nuestro país había emigrado de su lugar de nacimiento, lo que se tradujo en la disminución drástica de la población rural y la transferencia hacia aglomerados urbanos. Por otro lado, la pobreza había provocado tanto el aumento de la deserción escolar como el de los menores necesitados de la asistencia social del Estado.

Los discursos del primer gobierno peronista muestran el interés por adjudicar a las niñas y los niños de sectores populares el carácter de sujetos cuya identidad se define no sólo por sus propios derechos, sino por su pertenencia al nuevo territorio de la nación.

Los niveles primario y secundario de la escuela se unificaron bajo control estatal y se convirtieron en propagadores de sentimientos nacionales y patrióticos; funcionaron como el ámbito ideal para la preparación de las masas. Con este objetivo, Juan Domingo Perón recurrió a maestras, maestros, padres y madres para propagar la doctrina peronista en

diferentes ámbitos de concurrencia infantil. La finalidad no sería sólo preparar, sino también modelar la personalidad y favorecer un sentido de iniciativa, cooperación y trabajo; valores orientados al logro de una sociedad más justa.

El peronismo se centró en el problema de la igualdad de oportunidades de acceso a la educación. Según Carli, el mismo Perón se refirió a una educación carente de prejuicios de clase y de privilegios económicos y responsabilizó a los padres, madres o encargadas y encargados del cumplimiento de la obligatoriedad de la escolaridad, al tiempo que el Estado sería el encargado de proveer los medios para garantizar ese tipo de educación. Tanto Perón como su esposa, Eva Duarte, interpellaron directamente a las niñas y los niños y promocionaron múltiples actividades que favorecían el contacto con ellas y ellos, como los campeonatos deportivos y otros eventos.

Según la hipótesis de D. Pellegrinelli, un ejemplo del acercamiento entre la infancia y el peronismo fue la distribución masiva de juguetes que comienza en 1946: “El reparto de juguetes entre 1946 y 1955 constituye un hecho inédito en la Argentina tanto por la forma y por la magnitud del reparto, pero por sobre todo porque estaba sostenido por el Estado”.⁵⁷ Antes de esta fecha los juguetes que circulaban en el país eran en su mayoría importados, y su circulación era restringida por el precio y por la falta de canales de distribución, pero por sobre todo porque había una idea de que comprarlos no era necesario. Los juguetes no formaban parte de la vida cotidiana de las niñas y los niños, inclusive las familias mejor acomodadas compraban pocos y antes que objetos a disposición de la infancia, parecían representar un

57 Pellegrinelli Daniela (2000), “La república de los niños. La función de los juguetes en las políticas del peronismo (1946-1955)” en Rev. Del Instituto de investigaciones en Cs. De la Educación, año IX nro. 17, diciembre del 2000. (D. Pellegrini, 2000:38).

elemento de distinción y estatus. En este sentido, la entrega de juguetes en la época del peronismo, agrega Pellegrinelli, “no se limitaba a proporcionar un simple regalo de fin de año sino que forma parte de una sostenida política de integración de la población infantil al proyecto nacional”

Es decir, se pronunciaba una nueva mirada sobre la infancia: las políticas de protección y cuidado de niñas y niños superaban las de gobiernos anteriores en lo referente a la satisfacción de las necesidades infantiles; estas nuevas políticas instauraron el derecho al esparcimiento y al juego, y su máxima expresión fue la construcción de “La República de los Niños” en la ciudad de La Plata.⁵⁸

Cabe destacar que una de las políticas dirigidas a la infancia giró en torno al reconocimiento de niñas y niños que habían nacido fuera del matrimonio y eran considerados hasta el momento como hijos e hijas ilegítimos. En efecto, en 1954, se derogó la ley que impedía el reconocimiento de quienes no habían nacido en el seno del matrimonio. Si bien es cierto, como lo indica Isabella Cosse⁵⁹, que las ideas de ilegitimidad y de amoralidad perdurarían por más tiempo, la ampliación de la ciudadanía a hijas e hijos ilegítimos empezó a formar parte del horizonte de la sociedad argentina. Sin embargo, si consideramos la variable género durante el gobierno peronista, es quizás objetable la idea misma de democratización asignada al mencionado gobierno. Aunque el voto femenino marcó un avance, el rol pautado para las mujeres estuvo signado, fundamentalmente, por actividades tradicionales tales como el maternaje, el cuidado de

58 Está ubicada en La Plata, estaba destinada a niños y niñas de entre 2 y 6 años provenientes de los sectores humildes, que llegaban luego de la detección de visitantes sociales. En ella contaban con educación de excelencia.

59 Cosse, Isabella (2006) *Estigmas de nacimiento: Peronismo y orden familiar 1946-1955*, Bs. As., Ed. Fondo de Cultura Económica.

la casa y del grupo familiar⁶⁰ y actividades comunitarias de tono solidario. Al tiempo que rescata la igualdad –formal– entre los sexos, enfatiza la labor de la mujer como madre y esposa. Según lo señala Catalina Wainerman⁶¹, la importancia que se otorgaba a la población femenina derivaba de otras inquietudes que la trascendían: las niñas y los niños (futuros ciudadanos y ciudadanas), los esposos (la fuerza de trabajo de la patria), la familia (célula fundamental de la sociedad).

El germen del mal

En el otro extremo de una política que hizo de las niñas y los niños sujetos de interpelación por parte del Estado, se encuentra la última dictadura militar (1976 a 1983). También se trató de una etapa en la que se tomaron fuertes medidas relacionadas con la infancia y la familia. Con grados de participación diferentes, para los militares era en el seno de la familia donde residía el germen subversivo.

Por un lado, el gobierno militar realzó el paradigma de *familia occidental burguesa* con valores cristianos. La familia fue considerada el ámbito natural donde los seres humanos recibían la vida y la formación humana fundamental. Era, además, la célula vital de la sociedad, aquella donde se asentaba todo el quehacer nacional. En términos de Claudia Laudano⁶², la familia era, en el discurso militar, la primera de las

60 Un ejemplo de esto es el lugar asignado a la madre, descrito en un libro de lectura del año 1952 y escrito por Eva Perón. Dice el texto: *Como todas las mujeres del mundo de todos los hogares de mi pueblo mis días jubilosos son aquellos en que todos los hijos rodean al jefe de la casa cariñosos y alegres*. (Albornoz de Videla, 64: 1952).

61 Wainerman, Catalina (2005), *La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada?*, Bs. As., Ed. Lumiere.

62 Laudano, Claudia. (1998), *Las mujeres en los discursos militares*, Bs. As., ED. Página/12.

sociedades naturales, constituida con leyes naturales previas a toda organización social. Las familias tenían que servir a los fines del proceso puesto en marcha en marzo de 1976 y eran nombradas con eufemismos tales como “maestras de la fe”, “escuelas de justicia”, “templos de amor”. El rol asignado a los individuos en este sistema estaba claramente establecido. Las mujeres debían ocuparse del cuidado de la casa y de las hijas y los hijos, y los varones tenían que trabajar para sostener el hogar. Es decir, la protección, el control, la vigilancia y la permanencia de hijas e hijos dentro del hogar quedaron, expresamente, bajo la responsabilidad de las mujeres. Las madres que no cumplían con este deber se transformaban en una amenaza para el orden público.

Y si la familia tenía a su cargo a niñas y niños, futuros jóvenes y personas adultas, la escuela fue especialmente considerada como órgano de control de esas niñas y niños.⁶³ Acciones represivas y discriminatorias fueron moneda corriente en escuelas del país, así como la censura de material bibliográfico y la cesantía de docentes de quienes se sospechaba ideológicamente.⁶⁴

Las modificaciones educativas que comenzaron en marzo de 1976 se instrumentaron con la idea de restablecer el orden perdido. Una serie de medidas se dictaron para estudiantes e incluso para docentes, como la vestimenta que debían llevar, el corte de pelo y otras cuestiones relacionadas con la apariencia física. Tedesco señala que toda la organización

63 A través de distintos medios gráficos se difundía cuál debía ser la funcionalidad de la familia. Cuando comenzaban las clases, aparecía una foto de una familia tipo con un escrito del que extraemos un fragmento: *Si la escuela es el segundo hogar, el hogar es la primera escuela. Los padres son los primeros maestros. (...) Esperar todo del maestro y del Estado es negar su responsabilidad a los padres.* (citado en U. Gorini, 2006:207).

64 En términos de Pineau, La dictadura instrumentó una política educativa basada en dos estrategias: la estrategia represiva y la estrategia discriminadora (1997: 25).

curricular del período se enmarcó dentro del autoritarismo pedagógico más ostensible.

La infancia en contradicción

Hacia la década de 1990 se contempla una nueva posición sobre la infancia, basada en los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño. Dicha Convención, firmada por nuestro país en 1994, nombra a las niñas y los niños sujetos de derecho; es decir que, a partir de entonces, son ellas y ellos quienes pueden decidir sobre su futuro. Sin embargo, como veremos, estamos ante un colectivo que, aunque está alojado en un discurso que los construye como sujetos de derecho, con autonomía y participación, no escapa absolutamente a la estigmatización: en la práctica, las chicas y los chicos sufren situaciones que coartan su vida como ciudadanos plenos.

En el transcurso de esa década, como bien lo ha caracterizado Maristella Svampa⁶⁵, el país se hunde en una grave crisis económica que se verá reflejada poco a poco en la caída de la inversión interna y extranjera, la creciente fuga de capitales y el récord inflacionario; cada uno de estos aspectos con diferentes y graves consecuencias.⁶⁶ Con un apurado recambio presidencial, se inicia la era neoliberal que tendría el consenso de numerosos y diferentes sectores sociales.

El pasaje a un nuevo modelo de sociedad produjo la transformación de las pautas de integración y exclusión social, lo que se tradujo en la desvinculación de amplios contingentes de trabajadores y trabajadoras y en la rápida puesta en

65 Svampa, Maristella (2005) *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*, Bs. As., Taurus.

66 La hiperinflación provocó una fuerte caída del salario real, la contracción de la actividad económica, la suspensión de la cadena de pagos. E implicó el final de un modelo de integración social que había asegurado, por varias generaciones, importantes canales de movilidad social.

marcha de un modelo caracterizado por la precarización, la inestabilidad laboral y una alta tasa de desocupación. Se redujo el gasto público, y se produjo la descentralización administrativa y el traslado de competencias en el campo de la salud y la educación a los niveles provincial y municipal. Se implementaron, además, una serie de reformas orientadas a la desregulación y la privatización que impactaron fuertemente en la calidad y en el alcance de los servicios, hasta ese momento en poder del Estado nacional. Las reformas conllevaron una severa reformulación del rol del Estado en su relación con la economía y la sociedad, lo cual trajo como correlato la consolidación de una nueva matriz social caracterizada por una fuerte dinámica de polarización y por la multiplicación de las desigualdades.⁶⁷

En la misma década, un enorme contingente de trabajadores y trabajadoras fue expulsado del mercado de trabajo formal. Quienes permanecen en sus puestos, sufrirán las consecuencias de la precarización o se verán en la obligación de refugiarse en actividades informales como estrategia de sobrevivencia. Así, las calles se llenaron de niñas y niños que ayudaban a sus padres y madres a juntar cartones, por ejemplo.

De manera incompatible, es en este contexto en el cual los compromisos firmados por el gobierno en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescente, reflejan que estos se constituirán en nuestro país como sujetos de derecho con poder de decisión sobre sí

67 Como lo señala Svampa, durante la segunda mitad de los 90, *el Estado se vio obligado a reforzar las estrategias de contención de la pobreza, por la vía de distribución –cada vez más masiva– de planes sociales y de asistencia alimentaria a las poblaciones afectadas y movilizadas*. (2005:37). Además, reforzó su sistema represivo institucional con fines de represión y criminalización del conflicto social, y de categorías sociales tales como jóvenes pobres, minorías extranjeras y organizaciones político-sociales movilizadas.

mismos⁶⁸. En adelante, la internación será la última medida que los Estados firmantes de dicho acuerdo podrán tomar. Este avance no sólo constituye una paradoja en virtud del contexto en que se dio; también lo es en su convivencia con una segunda postura que –en términos generales– justifica en la práctica la privación de la libertad de niñas y niños, y mantiene por largos años vigente la Ley de Patronato de la Infancia. Estas dos miradas sobre la niñez se nutren en un debate previo: el de la “protección integral” contra la doctrina de la “situación irregular”. Las prácticas institucionales sobre la infancia implican un proceso extremadamente lento, el cual contiene una amplia zona de grises en la que conviven paradigmas, prácticas y representaciones antagónicas. Múltiples autores denominan a este momento de transición como “esquizofrénico”⁶⁹ debido a la convivencia de dos paradigmas antagónicos.

151

También Carli⁷⁰ considera este momento como un período de grandes contradicciones. Si por un lado se producen avances en el reconocimiento de los derechos de la infancia y una ampliación en el campo de saberes y producción teórica sobre ésta, por otro no logra verse una mejoría en las condiciones de vida de niñas y niños. Este momento dio por tierra

68 La Convención sobre los Derechos del Niño es un tratado internacional que reconoce los derechos humanos de los niños y las niñas, definidos como personas menores de 18 años. En la Argentina, el Congreso de la Nación en 1994 la incorporó al artículo 75, inciso 22 de la Constitución nacional. Sin embargo, recién en 2005 se logra sancionar la Ley Nº 26 061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y ponerle fin a la contradictoria convivencia con las leyes del Patronato. Para más información ver http://www.unicef.org/spanish/crc/index_30229.html

69 García Méndez, E. (1997), *Derecho de la Infancia - Adolescencia en América Latina: De la Situación Irregular a la Protección Integral*, Bogotá, Editorial Gente Nueva. / Guemureman, Silvia y Daroqui, Alcira (2001), *La niñez ajusticiada*, Buenos Aires, Editorial del Puerto.

70 Carli, Sandra (2006), “Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001) en *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*”, Bs. As., Ed. Paidós.

los parámetros de acceso e integración social que en décadas anteriores acompañaron a la infancia y socavó las condiciones de igualdad necesarias para el efectivo ejercicio de los proclamados derechos.

Las chicas y los chicos nacidos en las décadas de 1980 y 1990 participaron de un contexto de profundas transformaciones y fueron víctimas, muchas veces, de la ruptura de formas de vida, pautas de socialización y políticas de crianza. Esto se da de forma paralela al debilitamiento del Estado-Nación como cuerpo de pertenencia imaginaria, que deja atrás la potente interpelación hacia la población infantil construida especialmente por el peronismo.

Con todo, en este escenario surge una creciente mercantilización de bienes dirigidos a ellas y ellos, como posibilitadores de nuevas identidades infantiles. “Mientras ciertos elementos indican formas de uniformización de la cultura infantil como resultado de una cultura global sobre la infancia, el aumento de la desigualdad social generó una mayor e irreversible distancia entre las formas de vida infantil (...). Las condiciones desiguales para el acceso provocaron no sólo el aumento de diferencias, sino también la presencia de nuevas formas de distinción social a través del consumo infantil”⁷¹.

Finalmente, en 2005, la ley de Patronato que mencionamos es derogada por la Ley Nro. 26.061 de “Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes”. Esta ley anula los circuitos pensados para la “minoridad”, promueve prácticas como no separar a las niñas y los niños de sus padres/madres y prohíbe la judicialización de la pobreza, entre otras. Además, otorga el marco normativo necesario para abordar otras reformas tales como el régimen penal de Minoridad, a partir de la Ley Nro. 22.278/22.803, que fue

71 Ibídem.

sancionada durante la última dictadura militar y, a pesar de que es fuertemente cuestionada, sigue vigente.

Mirando hacia adelante

Como vimos, historiar la infancia nos permite descubrir la nada inocente necesidad de su particularización. El capitalismo ha precisado de pequeñas manos, puesto que las máquinas ya no requerían sólo hombres fuertes. Y los Estados modernos han necesitado conservar estos valiosos tesoros, las niñas y los niños, implementando diversas políticas que intentaron valorarlos, significarlas y preservarlas.

Más adelante, serán estos mismos Estados los que propongan –mediante herramientas como la educación– la reproducción de roles, procesos de particularización de la infancia en el que las niñas estarán largamente relegadas.

Por supuesto que nuestro país no estuvo exento de los procesos que impulsaron a la particularización de la infancia, a la preocupación por esta y, sobre todo, a los roles proyectados sobre quienes en el futuro serían votantes. También, al igual que en Europa, la escuela fue uno de los ámbitos donde se expresó más claramente el proyecto construido en torno de las y los niños. En un principio, retrasando el acceso de las chicas a la educación y destinándoles actividades relacionadas con lo doméstico y con el maternaje, y más tarde justificando y reproduciendo las diferencias de género a través de sus enseñanzas. En todos los casos, en el marco de un proyecto político donde el hombre se conforma como ciudadano activo constructor de la Nación y la mujer, como sostenedora y contenedora de aquellos que están llamados a la participación de la vida pública.

Y si bien hemos avanzado en torno a los derechos de la infancia, existen muchas infancias postergadas y no

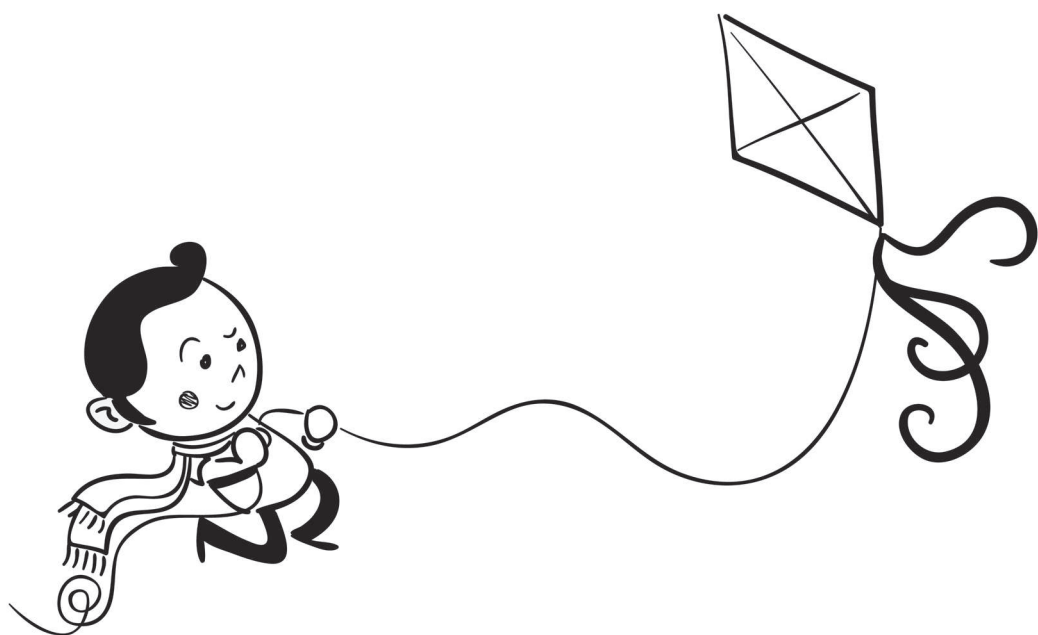
nombradas: las niñas y los niños que trabajan en las ciudades y en el campo, de los pueblos originarios, quienes nacen con capacidades diferentes. Aún queda pensar nuevas formas de asegurar y perseguir sus derechos.

Nuestra historia y la conformación de la infancia dan cuenta de ser procesos de cambio lento, en el que sin embargo la participación y las conquistas van construyendo caminos hacia un horizonte de igualdad. Para pensar nuevos horizontes tras los que andar, consideramos que puede ser útil recurrir a la historia de la infancia, pero, sobre todo, también referirnos a la historia infantil de cada una y de cada uno, animarnos a indagarla poniéndola en un contexto histórico. ¿Cómo impactaron en nuestras vidas las políticas destinadas en ese momento al infante que fuimos? ¿Cuáles eran los roles pensados en nuestra niñez para nosotros y nosotras como futuros ciudadanos y ciudadanas? ¿Quiénes fueron los transmisores más significativos?

Partir desde allí nos permitirá pensar en cuestiones tales como: ¿Cuál es el horizonte que guía nuestras intervenciones y nuestros modos de significar a la niñez? ¿Cuál es hoy el proyecto político pensado para niñas y niños? ¿Cómo, desde las políticas públicas, se significa a la infancia? ¿Existe el lugar para infancias múltiples y diversas? ¿Sabemos y actuamos respetando sus derechos? Y si pensamos en un horizonte de igualdad que conviva con sus particularidades y sus diferencias, ¿no será hora de contemplar el desarrollo de las potencialidades de las niñas? ¿Cómo revertiremos tantos siglos de relegamiento? ¿Existe la posibilidad de pensar identidades de género construidas de manera diferente en la infancia, más allá del niño y la niña?

Plantearnos estas preguntas es un primer paso para comenzar a desandar el camino de las transformaciones que pretendemos en materia de igualdad, advirtiéndole que estas

no dependen sólo de los Estados, sino también de nosotras y nosotros como constructores de nuevas y diferentes relaciones, capaces de cambiar los procesos históricos.



“No podremos transmitir
a nuestros niños y
niñas nuevas formas
de relacionarnos si no
podemos desnaturalizar
nuestras propias
prácticas”.

#NiUnaMenos desde los primeros años

157

*Cecilia Merchán**

La experiencia de crecer libres empieza desde los primeros días de vida. Libre es aquel niño o niña que nace y tiene sus necesidades básicas satisfechas en una casa donde no faltan la comida, el techo, la salud, el trabajo para las personas adultas y una escuela en el barrio a la que asistir. Libre es también la nena que puede patear la pelota o el nene satisfecho de darle de comer a una muñeca; la nena que puede usar el pelo corto, el nene que puede llorar cuando se siente triste.

Sabemos que no hay manera de ofrecer esas condiciones para nuestros niños y niñas si no es en la búsqueda permanente de generarlas para la comunidad en su conjunto. Si no es implicándonos en un proyecto de transformar la sociedad, desplegando nuestro compromiso, fortaleciendo nuestra solidaridad. Objetivo que apuesta a cambiar las relaciones de

* Licenciada en Ciencias de la Comunicación. Diputada Nacional por la provincia de Córdoba desde 2007 hasta 2011. Referente de la Corriente Política y Social La Colectiva.

poder económico y, a su vez, los viejos y tradicionales modos de construir vínculos sociales donde no se priorizan la organización colectiva y la participación democrática genuina. Paralelamente, y sobre ese escenario, apostamos también a cambiar las relaciones desiguales de poder que se dan entre los géneros y que impiden el ejercicio de nuestros derechos.

158

No es posible trabajar en contra de una injusticia y no en contra de otra. No es posible considerar que se pueda propiciar una sociedad más justa y, por lo tanto, más libre, involucrándonos sólo por la igualdad entre los géneros si no trabajamos firmemente contra toda la desigualdad social. Pero tampoco es posible actuar por la justicia social sin tener en cuenta y pelear simultáneamente por la igualdad de oportunidades entre los géneros. Ambas luchas van de la mano y en ambas aparecen nuestras propias miradas del mundo, nuestras historias personales, nuestro origen.

Democratizar los vínculos sociales es la principal tarea que venimos llevando adelante desde organizaciones barriales, estudiantiles, de derechos humanos, juveniles, en las escuelas, en distintas instituciones, continuando el largo camino por la redistribución de la riqueza, de la palabra, del poder. Camino del que somos parte, herederos y herederas.

Las leyes que supimos conseguir

En los últimos años asistimos y protagonizamos muchos avances en materia de derechos de niños y niñas, de prevención y sanción de la violencia hacia las mujeres, de identidad de género, de diversidad sexual, de políticas públicas dirigidas a equilibrar viejas deudas pendientes como el reconocimiento del invisibilizado trabajo de las “amas de casa” y de las trabajadoras de casas particulares. Incluso la ley de servicios audiovisuales incorporó en su texto el cuidado de los derechos

de niños y niñas y de las mujeres, entendiendo que una de las violencias que se ejercen –y de la que no somos muy conscientes– es la violencia simbólica. Violencia que se instala en las prácticas cotidianas de todas las personas desde el inicio de las vidas.

Todas estas leyes se generaron a partir de largas luchas de organizaciones, personas y colectivos anónimos que no bajaron los brazos ante las múltiples injusticias y que lograron, en un contexto histórico apropiado, instalarlas como políticas de Estado.

¿Qué dicen nuestras leyes?

La Ley 26.485 lleva en su propio nombre la necesidad de entender que la violencia hacia las mujeres no es sólo la doméstica tal como en general se la presenta. Se llama: *Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que se desarrollen sus relaciones interpersonales* y se define como “toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes”. Y agrega: “Se considera violencia indirecta, a los efectos de la presente ley, toda conducta, acción, omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón”.

Alcanza con que revisemos un día de nuestras vidas para que veamos la cantidad de “violencias indirectas” que atravesamos, nos atraviesan y reproducimos en todos los ámbitos.

La misma ley explicita que su objeto es promover y garantizar “la remoción de patrones socioculturales que promueven y sostienen

la desigualdad de género y las relaciones de poder sobre las mujeres”. Y en su artículo 5 define la violencia simbólica como “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”.

160

Menciono este tipo de violencia porque dentro de toda crianza, educación, socialización de nuestra infancia, se reproduce constantemente. No voy a detenerme en esas múltiples maneras de generar diferencias entre los géneros que se han descrito a lo largo de este libro, sino en la necesidad profunda de que podamos ver, revisar y modificar las lógicas culturales con las que nos manejamos, y también entender que es en ese marco donde nacen y crecen varones violentos; que los femicidas no son monstruos o enfermos, sino sujetos formados en nuestra sociedad.

Estas lógicas están completamente naturalizadas en todas nuestras prácticas y acciones cotidianas y debemos detenernos a analizarlas y transformarlas si queremos y soñamos con una sociedad sin femicidas y sin mujeres asesinadas por el sólo hecho de serlo.

Femicidio no es crimen pasional

Además de esta ley integral, también se logró la incorporación al código penal del agravante por violencia de género en los homicidios (femicidios) que también fue producto de las luchas de los múltiples y diversos colectivos de mujeres.

Esto no sólo permite aplicar la máxima pena en estos casos, sino poner el nombre que corresponde: *femicidio* a este terrible delito que hasta poco antes de esta ley y de su visibilización, se mencionaba como “*crimen pasional*” o era atenuado por “*emoción violenta*” como forma de esconder

una realidad, como si la emoción y la pasión tuvieran algo que ver con la violencia.

A veces nos desanima cuando, a pesar de las grandes movilizaciones en todo el país bajo la consigna #NiUnaMenos, seguimos lamentando estos hechos constantemente.

Lllamarlo por su nombre no quiere decir que se terminen, tampoco que se produzcan más que antes. Lllamarlo por su nombre nos permite que la sociedad en su conjunto tome consciencia de la gravedad del tema, no lo escondamos ni secundaricemos y que pongamos sobre la mesa todo lo que nos falta para terminar con esta injusticia que nos escandaliza sólo cuando llega a su expresión más brutal.

Ahora nos toca profundizar, ir mucho más a fondo. No quedarnos solamente con esa situación más extrema de la violencia hacia las mujeres. Y, sin dudas, para profundizar sobre el #NiUnaMenos es fundamental atacar todas las causas. Algunas más visibles y otras que no lo son, y que nos cuesta descubrir.

Una de ellas es, sin dudas, la forma de crianza y educación de nuestros niños y niñas; momento en el que instalamos todos los estereotipos que luego son difíciles de desmontar. Por eso, no es una tarea menor ni secundaria.

La identidad en colores

Además de estos avances en cuanto a derechos de las mujeres, otros colectivos fueron capaces de poner en discusión y generar un profundo debate que se daría en el Congreso en 2010, que calaría muy hondo en todos los rincones del país y del cual también seríamos protagonistas, cuando se enfrentaban las posturas y se aprobaba la ley que posibilita contraer matrimonio a personas del mismo sexo. En los trabajos, en las casas, en el almacén, en todos lados se hablaba de cómo y quiénes pueden criar niños y niñas, de cómo deben ser las familias, de

cuál es el rol que deben tener las escuelas a la hora de educar en estos temas. Se pusieron en discusión los estereotipos y también todos los criterios de igualdad y diversidad. Y también se pusieron en discusión las formas de familia y permitió ver y tomar como sociedad las múltiples formas de democratizar esta institución que nos define.

Entonces, estas ideas y acciones por la libertad y la democracia se incorporaron a otros colectivos que hicieron sus experiencias organizativas en las luchas contra el hambre, en talleres contra la violencia hacia las mujeres, en los apoyos escolares, en la alfabetización, en la educación popular, en centros profesionales y de estudiantes.

También desde esos otros colectivos pudimos defender el derecho de las parejas del mismo sexo a tener y a criar hijos e hijas.

Estas aperturas y debates nos enriquecieron, pero no fueron simples ni siquiera al interior de grupos que trabajaban por distintas causas de emancipación debido a que las visiones binarias de la sexualidad y de los géneros, así como la idea de cuáles son los roles que deben cumplir las madres y los padres, nos atraviesan muy profundamente. Los prejuicios y preconceptos se meten en nuestros pensamientos como el agua en la arena y nadie está exento de ellos.

Se expusieron tantos argumentos en los debates públicos y tanto avanzó la sociedad en el reconocimiento de la diversidad sexual que luego, al año siguiente, se logró por unanimidad, casi sin debate, una ley revolucionaria: la 26.743 de Identidad de Género, que plantea:

Toda persona tiene derecho:

- a) *Al reconocimiento de su género*
- b) *Al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género*

- c) *A ser tratada de acuerdo a su identidad de género y en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombres de pila, imagen y sexo con los que allí se registra.*

La ley explicita: “Se entiende por identidad de género a la vivencia interna e individual de género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género como la vestimenta, el modo de hablar y los modales”.

163

De esta manera, se aprobó un avance muy significativo para los derechos de las personas trans pero, además, se abrió para toda la sociedad la posibilidad de entender la identidad como un elemento dinámico, no estático, y de visualizar la importancia que tiene en nuestras vidas la autonomía de nuestras decisiones y la soberanía sobre nuestros propios cuerpos.

También nos permitió ver otras infancias, otras adolescencias, y comprender que nada es blanco o negro en las construcciones de nuestras sexualidades ni de nuestros deseos.

Y en este proceso, hubo dos activistas trans, grandes referentes sociales, que hicieron un gran aporte. Para traerlas acá, vamos a leer estos textos, reponiendo su voz, extraídos de la versión tipográfica del debate en comisiones de la Cámara de Diputados de la Nación.

“Cuando hablamos de derecho a ser me refiero al derecho a la identidad para el acceso a todos los derechos... y me pregunto por qué la Convención Interamericana de Niños, Niñas

y adolescentes no estuvo protegiéndome cuando tuve que salir de la escuela entre la preadolescencia y adolescencia y no entraba en ese casillero binario de hombre-mujer, macho-hembra, pene-vagina. Evidentemente esa imposición nos ha dejado por fuera a todas las personas trans”.

164

“La sociedad nos dice: ‘no estén paradas en las esquinas, estudien y trabajen’. Pero los profesores viven atacándonos, obligándonos a que nos eduquemos y corrijamos, y la verdad es que es muy difícil sostener esta currícula educativa que solo plantea el binarismo y ‘la familia tipo’ cuando hay ‘tipos de familia’”.

Pía Baudracco

“El travestismo en la Argentina es algo que se asume entre los 8 y los 13 años de edad... es fácil juzgarnos ahora como adultas y decir que somos las pecadoras, pero nosotras empezamos entre los 8 y 13 años de edad. Entonces, ¿cuál fue la política de Estado que se generó?, ¿cuál es la contención que nosotras tuvimos?”.

Lohana Berkins

Revolucionarnos todo el tiempo

En todos los casos, en todas estas luchas, está siempre presente la necesidad de dar comienzo a una profunda y revolucionada manera de entender la educación y la socialización, que nos permita pensar desde una perspectiva mucho más abierta, más inclusiva y dinámica nuestra historia, la de las viejas y de las nuevas generaciones.

Construir una sociedad mejor con justicia social es también construir nuevos modos de vincularnos, una nueva forma de

aceptar las diferencias y de crecer disfrutando la diversidad y dejando de lado la desigualdad. Ese es el aporte que debemos hacer desde los primeros años a las nuevas generaciones para terminar con un sistema de violencias que luego nos sorprende cuando acaba en un brutal delito contra la integridad física y la vida.

Los constantes riesgos de retrocesos...

165

Así como el avance que hemos propiciado a lo largo de los últimos años no significa que hayamos logrado acabar con las injusticias, sabemos que los riesgos de retroceso están siempre presentes.

Por eso debemos exigir al Estado, en todos sus niveles, que cumpla con su rol indelegable de la aplicación de la leyes y también prestar atención a que funcionen los programas y políticas públicas de prevención y asistencia; que el sistema de salud esté preparado para tomar nuestras diferentes realidades, que nuestros niños, niñas y adolescentes cuenten con la aplicación del Programa de Educación Sexual Integral; denunciar los cierres, achicamientos o vaciamiento de esas políticas públicas; seguir trabajando en la deuda pendiente de legalizar la interrupción voluntaria del embarazo como posibilidad de que las mujeres podamos ser soberanas de nuestro propio cuerpo.

También debemos visibilizar y denunciar la violencia que significa el desempleo, el ajuste y recordar que, siempre que hubo pobreza, hubo feminización de la pobreza.

Son muchos los motivos por los que podemos asegurarlos: las mujeres somos, en general, por una cuestión cultural y económica, quienes llevamos adelante el cuidado de las personas que viven con nosotras: niños y niñas, mayores, nuestras parejas. Por lo tanto, apenas comienzan a faltar

los recursos e ingresos para sostener la vida cotidiana, las principales afectadas somos quienes damos resolución a la alimentación, la escolaridad, la limpieza, la salud.

A esto debemos sumarle que el empleo femenino es más precarizado y flexibilizado, mucho más en tiempos de ajuste.

Además, debemos pensarnos en todas nuestras dimensiones sociales, como personas inmersas en este sistema de clases en el que las cosas se complican por ser mujer, pobre y negra, o pobre y travesti, o pobre e india, y así podríamos continuar haciendo múltiples combinaciones de exclusión. A la pobreza debemos agregarle todas las otras formas de discriminación y exclusión como la raza, la nacionalidad de origen, el género, la elección sexual, la edad, etc. que recrudecen en períodos neoliberales.

Pero además de denunciar lo que ocurre en todas las estructuras del sistema: en el Poder Ejecutivo, en el Poder Judicial, en los grandes medios de comunicación, también deberíamos revisar constantemente cómo funcionan nuestras organizaciones sociales, políticas, gremiales, barriales, estudiantiles de pertenencia. Cómo es nuestro vínculo entre varones y mujeres, cuán respetuosos y respetuosas somos de nuestras diferentes formas de vivir la sexualidad, de identificarnos.

El machismo es un poderoso enemigo de la justicia y la igualdad y no está sólo fuera de nosotras y nosotros, sino que lo tenemos dentro de cada espacio de los que participamos y de muchas de nuestras propias acciones cotidianas, porque se instala en nuestra vida desde que nacemos.

No podremos transmitir a nuestros niños y niñas nuevas formas de relacionarnos si no podemos desnaturalizar nuestras propias prácticas.

Transformar transformándonos, y de manera simultánea, es una tarea posible si creemos que las nuevas generaciones merecen vivir en una sociedad mejor.

Si bien es un camino largo y complejo en el que no debemos bajar los brazos, no es una utopía inalcanzable.

Nunca hubiéramos imaginado la cantidad de conquistas y transformaciones que fuimos capaces de parir a lo largo de la historia.

Somos potentes, capaces, orgullosos y orgullosas de pertenecer al tiempo y al país del #NiUnaMenos, de los Encuentros Nacionales de Mujeres (hechos singulares, únicos en el mundo), y de ser parte de una historia que tiene como protagonistas a María Remedios del Valle, a Juana Azurduy, a las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, a Viky Walsh, a las piqueteras, a Diana Sacayán y a tantas hermosas y luchadoras anónimas y de todos los colores.

Son tiempos complejos para encarar nuestros sueños y como dijo nuestra querida y admirada Lohana Berkins: *“No es fácil ser mariposa en un mundo de gusanos”*. Pero no vamos a decaer en nuestras búsquedas de justicia y no vamos a dejar de soñar y trabajar por nuestra libertad y la de nuestros niños y niñas donde la diversidad no sea un motivo de opresión sino de disfrutar y celebrar la vida.