



UNIVERSIDAD DE GRANADA
PROGRAMA DE DOCTORADO ESTUDIOS DE MUJERES
Y DE GÉNERO

***“LOS PRIMERITOS”. PROCESOS DE CONSTRUCCION DE IDENTIDADES DE
GÉNERO EN LA PRIMERA INFANCIA ESCOLARIZADA. UN ESTUDIO
ETNOGRÁFICO EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE SECTORES POPULARES DE
LA CIUDAD DE NEUQUÉN***

Autora: Carmen Adela Reybet
Directora: Dra. Carmen Gregorio Gil

AÑO 2015

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Carmen Reybet
ISBN: 978-84-9163-605-2
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48569>

AGRADECIMIENTOS

Más de 10.000 kilómetros de distancia fueron cubiertos gracias a la sensibilidad de Carmen, mi directora de tesis, cuya calidad humana y profesional tendió puentes cada vez que necesité de su lectura atenta y minuciosa.

En este proceso, tan profundamente personal e intransferible, reconozco además el apoyo de un coro de mujeres queridas vinculadas a mi entorno cotidiano: mi hermana María Angélica, mi sobrina Jimena, mis amigas Silvia, Mónica, Liliana y Mabel que supieron entender mis prolongadas ausencias.

También a quienes, desde ambos lados del Atlántico, hicieron posible este sueño, alentándome a dar este paso trascendental: María Eugenia y Nélica.

Mi reconocimiento al Instituto de la Mujer y a la Universidad de Granada por generar las condiciones propicias para concretar mis breves estancias en esta hermosa ciudad.

Al cuerpo de docentes con los que recorrí esta travesía.

A Marta, colega con quien transité el arduo camino de devenir doctoras.

A Diana, Jesús, Tere y Silvina, por los momentos de aprendizaje compartidos.

Por último, a quienes me recibieron y participaron de mi investigación, directivas, docentes, y, muy especialmente a “las primeritas” y “los primeritos”. En esta tesis resuenan sus voces y sus prácticas.

INDICE

INTRODUCCION.....	5
OBJETIVO	14
CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DE LA TESIS: ESCRIBIENDO DESDE EL "SUR"	18
ALGUNAS NOTAS SOBRE LA ANTROPOLOGÍA Y LA ETNOGRAFÍA EN ARGENTINA	21
CAPÍTULO 1.....	26
CARTOGRAFÍA TEÓRICO-METODOLÓGICA	26
1.1. COORDENADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	32
1.1.1. <i>Registro experiencial</i>	32
1.1.1.1. Los avatares de la etnógrafa en el Campo.....	34
1.1.1.2. La reflexividad de la etnógrafa mujer en el campo escolar.....	46
1.2. CATEGORÍAS ANALÍTICAS	50
1.2.1. <i>Sexo, género y sexualidad</i>	52
1.2.2. <i>Familia, género y parentesco</i>	55
1.2.3. <i>Lo público y lo privado</i>	58
CAPITULO 2.....	71
ESCENARIO	71
2. 1. LA PROVINCIA	72
2. 2. LA CIUDAD	76
2. 3. EL BARRIO Y LAS 'TOMAS'	78
2.4. LA ESCUELA	79
2.4.1. <i>El edificio</i>	81
2.4.2. <i>El origen popular del alumnado de la escuela</i>	83
2.4.3. <i>La planta docente de la escuela</i>	85
2.4.4. <i>Una escuela "con proyectos"</i>	86
2.4.5. <i>Modelo para armar: la familia de los primeritos</i>	89
2.4.6. <i>Perfil de los primeritos</i>	93
2.5. EL LUGAR DE LA INVESTIGACIÓN.....	95
CAPÍTULO 3.....	103
UN CONTINUUM DE SENTIDOS ENTRE MUJER, MADRE Y EDUCADORA.....	103
3.1. LOS AFANES COTIDIANOS DE LAS FAMILIAS DE LOS PRIMERITOS	105
3.1.1. <i>Condicionamientos materiales y subjetivos de la participación de padres y madres</i>	108
3.2. LA CONSTRUCCIÓN DE "SÍ MISMA" EN DOS MAESTRAS	128
3.2.1. <i>Un breve recorrido por la historia</i>	130
3.2.2. <i>La docencia para las mujeres</i>	133
3.2.3. <i>Devenir maestras</i>	135
3.2.3.1. Laura.....	136
3.2.3.2. Claudia.....	141

CAPITULO 4.....	149
NIÑAS Y NIÑOS CONSTRUCTORES DE GÉNERO. ENTRE EL MANTENIMIENTO Y LA RESISTENCIA	149
4.1. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CUERPOS DE VARONES Y MUJERES. LOS COLORES COMO SIGNOS	150
4.2. EL MUNDO DE LAS NIÑAS	152
4.2.1. <i>Delantales de cocina en rosa y celeste.....</i>	155
4.2.2. <i>El día del niño.....</i>	157
4.2.3. <i>Cuerpos vestidos como mujeres o como varones</i>	157
4.2.4. <i>La Dama Antigua y la Negra Tomasa: clase, género y raza.....</i>	159
4.2.5. <i>Las Princesas, los cuentos infantiles y el color rosa</i>	163
4.2.6. <i>Parodiando un cuento infantil</i>	167
4.2.7. <i>Las Barbie: ¿modelo de femineidad?.....</i>	171
4.3. LAS NIÑAS COMO INTÉRPRETES DEL CUENTO ROSA CAMELO.....	175
4.3.1. <i>Los colores rosa y celeste</i>	176
4.3.2. <i>La belleza femenina: un pasaporte al matrimonio</i>	178
4.3.3. <i>El espacio extra-escolar</i>	183
4.4. EL MUNDO DE LOS NIÑOS.....	192
4.4.1. <i>Héroes y superhéroes.....</i>	192
4.4.2. <i>El fútbol es cosa de varones.....</i>	193
4.4.3. <i>Besos, romances y competencia</i>	196
4.5. LOS NIÑOS COMO INTÉRPRETES DEL CUENTO ROSA CAMELO.....	198
4.5.1. <i>Los noviazgos</i>	198
4.5.2. <i>El fútbol en el barrio.....</i>	200
4.5.3. <i>El insulto “marica” y el color rosa</i>	201
4.6. LA DIFICULTAD DE CRUZAR LAS BARRERAS DE GÉNERO EN LA ESCUELA	205
4.6.1. <i>Contexto e indumentaria</i>	205
4.6.2. <i>El cronograma de fútbol de “mujeres”</i>	208
4.6.3. <i>La nueva literatura infantil, el género y la escuela</i>	209
CONCLUSIONES	213
BIBLIOGRAFÍA	222

INTRODUCCION

A través de mi investigación pretendo producir conocimiento como aporte a la consolidación de la perspectiva de género en el campo de la educación escolar. Con ese propósito cursé distintos Seminarios del Doctorado en Estudios de las Mujeres y de Género de la Universidad de Granada, España. Me interesé especialmente por las contribuciones realizadas en el Seminario *Perspectivas feministas en antropología social* dictado por la Dra. Carmen Gregorio Gil (2007-2008), directora de la tesis.

Mi objeto de estudio se focaliza en los procesos de socialización de género de la primera infancia escolarizada en un establecimiento público de nivel primario de la ciudad de Neuquén, capital de la provincia del mismo nombre (Argentina), en los que cotidianamente participan junto a docentes (maestras) y familias (madres) de origen popular, las propias niñas y niños entendidos como sujetos con *agencia*.

La etapa más intensiva del trabajo de campo, transcurrió junto a los agrupamientos infantiles de primer grado que en la escuela se identifican como primeritos. Extendí mi investigación al segundo grado de escolaridad de esos mismos conjuntos de niñas y niños.

“Los primeritos”, una categoría local que tomo prestada para el título de la tesis, consiste en una metonimia¹ que condensa significados sobre la pequeña infancia, que se sostiene en la corta edad y en la pequeña talla física. Históricamente, estos indicadores han sido leídos como signos de incompletud y dependencia, fundamentando la necesidad

¹ Siguiendo al formalista ruso Roman Jakobson, en su artículo "Dos aspectos del lenguaje y dos tipos de trastornos afásicos" (1956) define a la metonimia como un tropo literario que consiste en la sustitución de un término por otro, basándose en una relación de contigüidad.

de cuidado y de control por parte de los/as adultos/as. La expansión de la escuela como artefacto social del Estado moderno tuvo como finalidad moralizar y civilizar la masa infantil, e instalar la necesidad de empezar tempranamente a su modelación (Pineau, 2001).

La escuela, en tanto referente empírico de la investigación, es la escala en la que he construido el objeto de estudio “junto a” mis interlocutores/as del *campo*.

El *campo*, desde la tradición antropológica, es donde los sujetos despliegan sus vidas, se encuentran e interactúan, generan y producen situaciones y acontecimientos que demandan la atención del investigador (Amegueiras, 2006).

Según Francesca Gobbo (2003) el encuentro intercultural entre alumnado, docencia y familias que se produce en la escala cotidiana, aporta a la vida escolar una diversidad - no absoluta, sino contingente, relacional - de perspectivas y de prácticas.

Sea por medio de formas rutinarias, sea por singularidades aisladas, los sujetos implicados producen significativos procesos de reproducción social y de apropiación que articulan distintas escalas y estructuras sociales y dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe a cada comunidad (Rockwell, 1995; Achilli, 1993).

Una vez elegido el tema, definido el problema y diseñada la metodología de investigación, sostuve el trabajo de campo etnográfico con distinto ritmo e intensidad. A lo largo de la producción de la tesis las distintas etapas estuvieron marcadas por la necesidad de compatibilizar, en cada coyuntura, las condiciones de espacio y de tiempo, ante exigencias derivadas de otras responsabilidades profesionales.

Como mencioné, los estudios de doctorado han contribuido a enriquecer mi trayectoria como investigadora en el área de los estudios de género y de

educación escolar que inicié hace más de una década. En ese recorrido, la tesis representa la culminación de un proceso. En ella integro diversos aportes del post-estructuralismo² feminista que aplico al análisis e interpretación del campo. Las principales categorías teóricas que utilicé desde esas inflexiones son: *género, sexo, sexualidad, familia, parentesco, público y privado*.

Si bien el trabajo de campo se extendió a lo largo del período 2010-2013, la etapa más intensiva transcurrió en los ciclos lectivos 2011 y 2012. Esta circunstancia se vincula con mi participación dentro del Proyecto *La escuela y las infancias: otras dimensiones de lo político. Un estudio etnográfico en escuelas primarias* (2010-2012)³.

La escuela finalmente seleccionada para asentar mi tesis, integraba la muestra (no estadística) de dicho Proyecto. Uno de los criterios centrales considerados por el equipo de investigación fue el área en la que se localizaban los establecimientos escolares. Se trataba de escuelas primarias surgidas en la década de los 90 en el marco de la explosiva - e ininterrumpida - urbanización de Neuquén hacia “el oeste”⁴ ciudadano donde se produce una alta concentración de los sectores sociales con menos acceso a los recursos sociales, políticos y económicos, mayormente ligados al trabajo manual, temporario e informal, y a los subsidios estatales en incremento a partir de los efectos de la aplicación del recetario neoliberal en la década del 90.

² Cabe señalar que el post-estructuralismo es una perspectiva cuyos aspectos distintivos refieren a un renovado interés por una historia crítica, al concentrarse en el análisis diacrónico, en la mutación, en la transformación y en la discontinuidad de las estructuras.

³ Bajo la dirección de la Dra. en Antropología Diana Milstein y mi Co-dirección. El equipo estuvo integrado además por Jesús Jaramillo, Silvina Fernández y M. Teresa Pujó. Se realizó en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue, Argentina.

⁴ Una categoría local aplicada entre la población de la ciudad para referirse a una extensa zona de desarrollo reciente, caracterizada por su conflictividad social y política que atraviesa la vida cotidiana, y la eyección a los titulares de los diarios regionales.

Según Dolores Juliano (2003), las ciencias sociales cada vez más tienden a intensificar el estudio de los puntos de vista, las formas de vida, los mecanismos de control y las elaboraciones teóricas implícitas en el quehacer cotidiano de los sectores populares. Designar a la población de mi estudio como *popular*, implicó sortear la dificultad de apelar a un concepto fuertemente polisémico, utilizado desde muy diversas perspectivas teóricas, que reúne la ambigüedad de cada uno de los términos que lo configuran. Así, mientras el concepto de cultura es criticado por su deriva esencialista, el concepto de popular aparece como un mal sustituto de clase social por su cercanía semántica con el populismo. Según esta autora, estas observaciones no invalidan ni impiden su utilización para una primera demarcación. En primer lugar, porque la investigación científica parte del supuesto que todos los conceptos deben ser redefinidos para hacerlos operativos, lo que conduce a superar las ambigüedades del uso cotidiano y los inconvenientes de sus utilizaciones previas. Pero, además, por ciertas ventajas comparativas de “su nebulosidad” frente a otro concepto más específicamente connotado como el de clase social - con su subrayado económico -.

En gran parte de los países sudamericanos, el modelo de delegación del Estado ejerció un papel parental de la institución escolar respecto al alumnado y sus familias, especialmente las de origen popular. En Argentina ése fue el patrón predominante durante el período 1945-1976, bajo la égida del Estado Educador. Entre otros aspectos, se procedía a una drástica división del trabajo educativo entre la escuela (formación académica) y la familia (formación disciplinaria en el hogar) (Pessoa de Carvalho, 2004; mi traducción).

La profundidad que ha alcanzado en la actualidad la tan mentada “crisis” de las instituciones de la modernidad, ha conllevado, entre otros efectos, nuevos modos de vinculación entre los sujetos implicados en la escolarización, condicionados además por

los recortes de las funciones sociales del Estado a partir de la implementación de políticas neoliberales.

La construcción de la niñez como “minoridad” sigue constituyendo una pieza clave en la configuración de la escuela básica como institución pública, y al mismo tiempo, como continuación del espacio privado/doméstico.

Al menos en los primeros años de escolaridad, la compleja articulación entre los ámbitos privado doméstico y público escolar, hace colapsar los significados de hogar y madre con los de escuela y maestra. Un sistema de ideas relativas al hogar, en parte, se adapta a la escuela, y las prácticas de la institución escolar, en parte, se trasladan al ámbito hogareño (Diana Milstein, 2003).

Por otra parte, en un contexto inédito de aumento de la desigualdad social y de debilitamiento general de los espacios públicos, el consumo de bienes y servicios para la infancia adquiere valor de cambio, de uso y de signo. La mundialización de la cultura asume aspectos polémicos por la combinatoria de deseos, necesidades e investimentos afectivos que genera el consumo infantil (Carli, 2006).

Los distintos actores involucrados, específicamente alumnas y alumnos, madres y maestras, representan los roles de género interiorizados en las intersecciones sociales que construyen desigualdad en tanta la dinámica de poder atraviesa no sólo el espacio público sino también la esfera íntima de la vida (Cortés Canarelli y Maríltarte, 2013; Palermo, 2012).

En ese sentido, un significado que permanece implícito en el enunciado los primeros que me interesa destacar es la hipotética inclusión de las niñas en un supuesto “universal” masculino que transmite el orden masculino típico del discurso social moderno (Fernández Fraile, 2009; Martín Rojo y Gómez Esteban, 2004).

La *teoría feminista post-estructuralista*, desarrollada desde los 80 en los países anglosajones y en plena expansión en la actualidad en los países hispanoparlantes, es considerada como una opción superadora del modelo de socialización de los roles sexuales que, en Argentina, hegemonizó hasta tiempos recientes los estudios escolares con perspectiva de género. Interpreto que este marco teórico alternativo ofrece las vías más fecundas para producir conocimiento a partir de la *reflexividad* como principio metodológico central.

Este posicionamiento me permite advertir - a posteriori - algunos sesgos presentes en mis investigaciones previas, provenientes de la denominada “Teoría de la Socialización de los Roles Sexuales” (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005; Davies, 1994; Jordan, 1999), un modelo analítico construido sobre una doble relación asimétrica de edad y de género que coloca a niñas y niños como meros objetos de la socialización de parientes y docentes.

Los nuevos paradigmas me permiten sostener que niñas y niños son sujetos activamente implicados en su socialización, co-constructores de identidades de género y que las mismas devienen móviles, plurales, complejas, inestables y contradictorias.

La concepción de poder propia del post-estructuralismo da lugar a la actividad y competencia, incluso de aquellos/as en situación de desventaja frente a quienes detentan el poder. Distintas investigaciones registran algunas formas en que los niños/as actúan, resisten, reelaboran y crean, influyendo en los adultos, al igual que son influidos por ellos. Como manifiesta Thorne (1993) los resultados finales son inciertos y a menudo sorprendentemente variados. Sus interacciones no son una preparación para la vida, son la vida misma.

Desde estas posiciones teórico-metodológicas se propicia la superación de la visión adultocéntrica. Se propone que niñas y niños sean asumidas/os como

contribuidoras/es, más que como simples espectadoras/es de los complejos procesos dentro de los cuales aprenden a vivir su presente y sus vidas futuras (James, A., Jenks, C. y Prout, A., 2004, citados en Milstein, 2007).

Otro axioma que incorporo en mi estudio, implica a la antropóloga y al antropólogo como conocedores generizados. Ello supone la disolución entre sujeto conocedor y objeto de conocimiento, entre el yo y el otro y alienta la necesidad de tomar un camino dialógico e intersubjetivo desde posiciones éticas y políticas situadas (Gregorio Gil, 2006a).

La identidad de género deja de ser vista como entidad fija que actúa en el campo, y, en su lugar, se propone la noción de persona que experimenta y se transforma en las relaciones con los otros (Strathern, 1988, citada en Gregorio Gil, op. cit.). De esta forma, se trasciende la noción de persona unitaria dualizada, fijada como mujer u hombre. En el proceso de interacción etnográfica el concepto de identidad que emerge es múltiple, contestada al tiempo que contradictoria (de Lauretis, 1986, citada en Gregorio Gil, ibídem).

La opción metodológica más pertinente para mi estudio es la *etnografía* en “su triple acepción de enfoque, método y texto” (Guber, 2001: 12). Como expresan Carmen Gregorio Gil y Adela Franzé Mudanó (2006), la etnografía permite aunar, en un mismo intento, la perspectiva, la diversidad de puntos de vista y la capacidad de acción de los agentes sociales; articular los procesos a escala micro con los contextos sociopolíticos e históricos más amplios; y captar la vida cotidiana, por medio de procedimientos etnográficos que posibilitan su registro y comprensión.

Aunque ciertas convenciones son comunes a la etnografía como enfoque, existen distintas perspectivas teóricas y metodológicas. Desde *la nueva etnografía feminista* (Gregorio Gil, op. cit.) se ofrecen los medios y las técnicas necesarias para

identificar y describir las diversas maneras en que las relaciones de género se producen y reproducen en la institución escolar. En especial destaco el concepto de *reflexividad conceptual* propuesto por Marilyn Strathern (citada en Guber, 2001), como condición básica para establecer una relación entre el campo y la teoría basado en conceptos que pertenecen también a la sociedad y la cultura en estudio.

La reflexividad emerge como el soporte y a la vez la dinámica básica del planteo etnográfico, sustentada en la relación que se establece entre los sujetos que interactúan y participan. Sujetos de una cultura en una sociedad determinada y en un contexto donde la reflexividad del investigador se encuentra con la del investigado, posibilitando una comprensión básica desde su singularidad como seres humanos.

De este modo, quienes investigan son clasificados desde la lógica, diversa e imprevisible, de los sujetos estudiados. Especialmente en el caso de las etnógrafas, quedan inexorablemente inscriptas en las categorías locales de género (Guber, op. cit.).

Henrietta Moore (1999) plantea la necesidad de distinguir entre la visión personal del antropólogo⁵, la sociedad objeto del estudio⁶, y la parcialidad ideológica propia de la cultura occidental⁷.

También Rosana Guber (op. cit.) plantea que el investigador carga con dos reflexividades alternativas y conjuntamente: en tanto miembro de una sociedad o cultura

⁵ Incorpora a la investigación una serie de suposiciones y expectativas acerca de las relaciones entre hombres y mujeres, y acerca de la importancia de dichas relaciones en la percepción de la sociedad en su sentido más amplio (Moore, 1999)

⁶ En muchas sociedades se considera que la mujer está subordinada al hombre, y esta visión de las relaciones entre los sexos será la que probablemente se trasmite al antropólogo encuestador (ibídem).

⁷ Los investigadores guiados por su propia experiencia cultural, equiparan la relación asimétrica entre hombres y mujeres de otras culturas con la desigualdad y la jerarquía que presiden las relaciones entre los dos sexos en la sociedad occidental. Algunas antropólogas feministas han demostrado que, incluso en sociedades donde impera la igualdad en las relaciones entre hombres y mujeres, los investigadores son en muchas ocasiones incapaces de percibir esta igualdad potencial porque insisten en traducir diferencia y asimetría por desigualdad y jerarquía. (ibídem).

y la del investigador con su perspectiva teórica, sus interlocutores académicos, sus *habitus* disciplinarios y su epistemocentrismo, que aportan al estudio sus propias limitaciones, a las que se suman las categorías de los sujetos que estudia.

La descripción etnográfica obtenida en mi investigación está enmarcada en el interés actual de las investigaciones escolares por el discurso y las prácticas de género que revalorizan las metodologías cualitativas, especialmente las etnográficas

Mi estudio me posiciona como una investigadora familiarizada con el sistema educativo formal⁸. Esta situación de menor lejanía con los mundos sociales de quienes enseñan y quienes aprenden, significó el desafío de volver exótico lo familiar que, como lo establece la perspectiva antropológica/etnográfica es una de las condiciones necesarias para la producción de conocimiento. Permite identificar las discontinuidades entre la comprensión “indígena”, la mía propia y los conceptos analíticos, así como adoptar los géneros culturales más apropiados para el análisis y la interpretación.

Como expresa Barrie Torne (1999), en un contexto próximo a mi realidad sociocultural, quedo colocada en la posición de una novicia o aprendiz.

También Honorio Velasco Mailló, F. Javier García Castaño y Ángela Díaz de Rada (1999: 14) plantean que el ejercicio sistemático del extrañamiento

“modifica completamente los criterios que contribuyen a fijar la atención en determinados ‘problemas’ cuya calificación de tal es ya una categoría revisable, y amplía el horizonte de lo cuestionable”.

Si bien el campo de la antropología y la etnografía educativa y escolar en el área de la primera infancia cuenta en Argentina con un importante volumen de producciones

⁸ Como docente en la Facultad de Ciencias de la Educación e investigadora en diversos proyectos. También como Magister en Ciencias Sociales. Orientación Educación (FLACSO, Buenos Aires) (2004), tesis en la que abordé problemáticas de maestras y maestros en el área rural de la provincia de Neuquén.

de distinta índole (talleres reflexivos con docentes, trabajos de campo en escuelas de nivel inicial y primario) son escasos los estudios enfocados desde los aportes de la antropología feminista post-estructuralista, un área de vacancia a la que pretendo contribuir con esta investigación.

Objetivo

En este estudio me propongo describir e interpretar, en un contexto escolar y socialmente localizado -específicamente una escuela primaria de sectores populares de la ciudad de Neuquén - dinámicas de producción y reproducción social que imbrican relaciones de género y parentesco con relaciones de edad y de clase social, con particular interés en analizar e interpretar el complejo proceso de mantenimiento y resistencia de los patrones binarios de género en niñas y niños de 6 y 7 años de edad.

A lo largo del trabajo de campo etnográfico este objetivo logró concreción suscitando preguntas que abrieron la indagación a una variedad de interacciones sociales en múltiples contextos de la vida escolar, alimentando el análisis y la interpretación en forma simultánea.

Los interrogantes adquirieron la siguiente formulación:

- ✓ ¿A través de qué formas los modelos hegemónicos de género son reproducidos y resistidos?.
- ✓ ¿Cómo se posicionan los actores escolares en el campo cultural, escolar y de género?.

- ✓ ¿Cuáles son las representaciones y auto-representaciones de maestras y madres sobre la femineidad y la maternidad? ¿
- ✓ Cuáles son los sentidos asignados localmente a las categorías “varón/mujer”, “niño/niña”, “maestra/o”, “madre/padre”?.
- ✓ ¿Cómo se refleja el sistema de sexo-género en los procedimientos de registro institucional escolar?
- ✓ ¿Cuáles son las diferenciaciones y demarcaciones sexo-genéricas en el campo de los primeritos?.
- ✓ ¿De qué modos formales e informales los primeritos construyen sus identidades sexo-genéricas: amistades, juegos, vestimenta, uso del espacio, tareas escolares?.
- ✓ ¿Cómo inciden en la socialización de niñas y niños la industria del juguete, las editoriales de cuentos infantiles, la industria del entretenimiento y de la indumentaria?

En la etapa de escritura de la tesis, consideré oportuno incluirme como investigadora. Con ese propósito, al finalizar la Introducción, ofrezco algunos datos que otorgan inteligibilidad a mi experiencia etnográfica en la escuela.

He estructurado los capítulos según el siguiente orden: desde las decisiones teóricas-metodológicas, al contexto de la investigación y, de ahí, a los resultados obtenidos.

En el **Capítulo 1** titulado “Cartografía teórico-metodológica” fundamento la decisión de examinar críticamente la intersección de los vectores de diferencia de género con los de edad, clase social y parentesco, centrándome en la antropología como

disciplina base desde la cual dialogo con distintos campos de producción de conocimiento, fundamentalmente con la antropología y etnografía feminista, la antropología de la infancia y la etnografía escolar de tradición antropológica.

La consulta a diversos trabajos empíricos y marcos teóricos nacidos en los países anglosajones que gozan de amplia circulación en el ambiente académico a escala global, de reciente y progresiva inserción en el medio local, proporciona una guía desde donde construyo las herramientas conceptuales y metodológicas con las que opero en el campo. Retomo especialmente el concepto de *reflexividad* impulsado desde la nueva antropología y etnografía feminista de orientación post-estructuralista.

El eclecticismo metodológico de la etnografía me ha llevado a incluir una diversidad de estrategias y de abordajes, desplegando facetas no contempladas en el diseño inicial.

En el **Capítulo 2** describo el “Escenario” donde transcurre esta investigación. Recorro a distintas fuentes que me permiten integrar las escalas macro y micro como contexto de mi objeto de estudio.

Historizo el origen del barrio y de la escuela en base a notas periodísticas, documentación escolar y algunas fuentes del archivo histórico regional. Inserto mapas y fotografías con el fin de identificar el espacio donde tiene lugar mi experiencia etnográfica: la provincia patagónica, la ciudad de Neuquén, el barrio y la escuela primaria.

Procedo a caracterizar los nativos escolares (alumnado, docentes y familiares) aplicando las lentes de género, como estrategia para abrir los sentidos encriptados en el discurso escolar. También incluyo un análisis de la adscripción de identidades de género tal como han sido documentadas en la planilla de inscripción matricular.

Además, las voces de la docencia traen al campo referencias al origen popular e la población escolar, y, en ocasiones refieren la existencia de proyectos educativos institucionales y de políticas estatales “inclusivas” (dotación de subsidios para fortalecer las tareas escolares).

Todos estos ángulos de abordaje proporcionan inteligibilidad a las diversas articulaciones que efectúo a lo largo de esta investigación.

En el **Capítulo 3** “Un *continuum* de sentidos entre mujer, madre y educadora”, analizo la construcción de las subjetividades de madres y de maestras como mujeres. Específicamente examino, por un lado, los vínculos que las familias en general y las madres en particular entablan con la docencia, y, por otro, analizo e interpreto en profundidad los procesos de construcción del “sí misma” en dos docentes mujeres por medio de entrevistas biográficas. En el caso de las madres, vinculo las observaciones y conversaciones informales con el análisis de la documentación de la escuela.

Mediante el cruce de la información relativa a las madres trato de comprender e interpretar los criterios sexo-genéricos de distribución de las tareas domésticas del *cuidado* extendidas al ámbito de la escolarización de los primeritos.

En el caso de las maestras, la estrategia de investigación ofrece la oportunidad de conocer el complejo proceso de negociación entre roles del espacio público y privado/doméstico.

El examen de las articulaciones e imbricaciones mutuas entre la esfera privada /doméstica del hogar y el espacio público escolar permite identificar las funciones que asumen madres y maestras en tanto mujeres.

Al estructurar el **Capítulo 4** “Niñas y niños constructores género. Entre el mantenimiento y la resistencia”, describo e interpreto diversas representaciones y prácticas constructoras de género en los primeros.

En mi análisis privilegio a las niñas con la intención de desentrañar sus posicionamientos en el campo cultural y de género desde la clase social, si bien también incluyo a los niños. En un segundo plano, abordo las interrelaciones de unas y otros con sus docentes.

Como punto de partida los colores me permiten develar los diversos sentidos generizados vinculados al uso y ocupación del espacio físico (escolar y extra-escolar), el cuerpo, la vestimenta y los accesorios, los juegos y juguetes, la vida sexual amorosa. A través de esos tópicos y en diálogo con la teoría y algunos antecedentes empíricos, pretendo ensayar distintas y complementarias líneas de interpretación sobre: los modelos de identificación, las visiones, los gustos y las valoraciones de niñas y niños, e indago en cada caso el mantenimiento y/o la resistencia de los patrones vigentes de género.

Recurro a una variedad de estrategias, en especial al relato no sexista de un cuento infantil, *Rosa Caramelo*. Registro minuciosamente expresiones, gestos, interpretaciones, reflexiones sobre sus propias vivencias, distinguiéndolas según su sexo-género.

Contexto de producción de la tesis: escribiendo desde el "sur"

En este apartado me sitúo como una investigadora que habita en el hemisferio sur. Entiendo “el sur” no sólo como una coordenada geográfica, sino también como uno de

los polos del denominado eje de tensión norte-sur, donde “norte” incluye a países de cierta hegemonía económica-política y cultural (Femenías y Sosa Rossi, 2011).

En ese sentido, incorporo algunas modulaciones que en Argentina adquirieron los movimientos sociales de mujeres y planteos académicos feministas desarrollados en países del capitalismo avanzado.

A diferencia del metafórico polo “norte”, el movimiento feminista y los estudios de género en Argentina encontraron un punto de inflexión ineludible en la recuperación de la democracia y, en todo caso, al filo de la finalización de la dictadura (1976-1983). En su consolidación transversal, el movimiento social de mujeres tuvo como uno de sus hitos los *Encuentros Nacionales de Mujeres* que se realizan anualmente a partir del año 1985, rotando por diversas ciudades del país, con la participación de mujeres de todos los grupos sociales, étnicos y culturales. Así mismo se fue visibilizando su diversidad interna, que alcanzó otra articulación fundamental con la *Marcha del Orgullo LGBT* que también se lleva a cabo anualmente, a partir de 1992 en las ciudades más importantes del país. (ibídem.).

Desde los 80, el colectivo de mujeres se ha ido incorporando masivamente a la esfera pública, logrando la sanción de distintas leyes⁹ de afirmación de derechos - en vinculación con instrumentos jurídicos internacionales¹⁰ -, instalando la lucha contra la

⁹Entre otras, Ley divorcio vincular N° 23.515 sancionada (1987). Ley cupo político femenino N° 24.012 (1991). Ley cupo sindical femenino (2002) N° 25. 674. Ley de Educación Sexual Integral (2006).

¹⁰ A partir de la llamada Década de la Mujer (1975-1985) los derechos ciudadanos para las mujeres han conocido una significativa expansión hasta el punto de marcar un hito tanto en la historia del movimiento de (conformado por mujeres feministas y no feministas) de mujeres como en la teorías feministas. El examen de los Documentos producidos en las distintas cumbres internacionales de Naciones Unidas desde la Conferencia por la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979) permite registrar dicha expansión. Las Plataformas de Acción de las siguientes cumbres internacionales: Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos (Viena, 1993), Conferencia sobre Población y Desarrollo (El Cairo, 1994), y las IV Conferencia Internacional sobre la Mujer (Beijing, 1995) testimonian sucesivos cambios en la orientación del análisis y en las recomendaciones. En Argentina, el debate por los derechos de las mujeres se inició a partir de la restauración democrática (1983) bajo la presión de condiciones internacionales que legitimaban los derechos de las mujeres. (Ver Reybet, Allende y Zurbrigen, 2009).

violencia de género, e iniciando la discusión sobre la distribución de responsabilidades en el ámbito privado-doméstico, específicamente en el cuidado de las personas en relación de dependencia¹¹.

Los intentos por incorporar la perspectiva de género a la educación formal inspirados en programas desarrollados en otras latitudes¹², si bien sufrieron los embates de los sectores más conservadores hegemonizados por la Iglesia Católica en su pugna por mantener un modelo cultural basado en valores patriarcales (Pinkasz y Tiramonti, 2006), no obstante han logrado algunos avances significativos¹³.

La amplia movilización en el campo social se produjo en paralelo (con variadas articulaciones) con el impulso - sostenido y expandido en el tiempo - de las académicas más comprometidas. Desde principios de los 80 muchas han promovido la Teoría feminista y la Teoría de género, participando en debates sobre las reformas del Código Civil y Penal y de la Constitución Nacional.

Mediante la organización de Jornadas y Congresos bregaron por incluir en la agenda canónica de las disciplinas una mirada feminista y de género (Femenías y Sosa Rossi, op. cit.).

¹¹ El reclamo por el ejercicio de “nuevas paternidades” es una meta con resultados parciales, y diferentes según los distintos sectores sociales (Wainerman, 2005).

¹² Al principio, la teoría feminista aportaba una reflexión sobre las identidades y las diferencias de género que permitía discutir el problema de la igualdad en la escuela a la luz de la complejidad del requerimiento de ser iguales manteniendo las diferencias de identidad, y catapultando al centro del debate, la dimensión cultural. Esta circunstancia implicó la revisión de la permanencia de una referencia teórica que subsumía la desigualdad de género a la desigualdad socioeconómica pensada como centro y causa de todas las demás (Pinkasz y Tiramonti, 2006).

¹³ En el caso de la provincia de Neuquén, la sanción de leyes y programas son de avanzada respecto al concierto nacional. Cabe mencionar la Ley N° 2222 (1997) que incluye dentro de sus competencias la educación sexual en las escuelas de todos los niveles de enseñanza en forma transversal. Así mismo la Ley N° 2212 (1997) de protección y asistencia contra los actos de violencia familiar, y la Ley 2302 (1999) en el terreno de la protección integral de la niñez y adolescencia. Así como el Programa Provincial de Educación Sexual Integral (2009) elaborado por Carmen Reybet, Susana Allende y Ruth Zurbriggen en el marco de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006).

Algunas notas sobre la antropología y la etnografía en Argentina

Mónica Tarducci (2014) destaca que la antropología feminista (o antropología de género) es una disciplina pionera en las ciencias sociales feministas pero no alcanza en Argentina el desarrollo alcanzado en otras latitudes. Por un lado, la corta tradición antropológica, en tanto la primera licenciatura en Antropología nace en el año 1957 en la Universidad de La Plata y, un año después, surge la carrera de Ciencias Antropológicas en la Universidad de Buenos Aires (UBA).

A ello se suma las especiales circunstancias que vivió nuestro país con los golpes militares de los años 1966 y 1976, incidiendo en la desconexión entre el feminismo y la antropología. En el año 1983 en vísperas de la restauración democrática se desarrolló el Primer Congreso Argentino de Antropología Social (1983, Universidad Nacional de Misiones) pero no se mencionó la problemática de la mujer ni el género. La primera vez que se incluyó a “la mujer” fue en el Segundo Congreso Argentino de Antropología Social en 1986 (Universidad Nacional de Buenos Aires), sentando un precedente que no pudo ser obviado en los sucesivos congresos. En el siguiente Congreso (1990, Universidad Nacional de Rosario) la mesa de trabajo todavía se llamaba *Antropología de la Mujer*. Recién en el IV Congreso (1994, Universidad Nacional del Centro) pasó a denominarse *Antropología de género*. Fue entonces que se organizó una mesa redonda sobre lo que ahora se denomina *diversidad sexual*. Poco a poco se fue incorporando la problemática de género en la antropología aunque de manera más lenta que en otras disciplinas. A partir del año 2010 se creó la *Colectiva de Antropólogas Feministas* (CAF) radicada en el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género de la

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). La misma surge con la finalidad de darle visibilidad a la antropología feminista en la academia argentina. En ese marco se organizó el Primer Coloquio Latinoamericano de Antropología Feminista en el año 2013.

Con relación a la Etnografía Escolar de tradición antropológica, un antecedente fundamental es la perspectiva - independiente de la norteamericana - que inaugura en México a principios de la década del 80 Elsie Rockwell¹⁴ (1991, 1995), y se expande en Argentina a través de Graciela Batallán y María Rosa Neufeld (1988) y Elena Achilli (1993), y, más recientemente, Diana Milstein¹⁵ (2003).

Elsie Rockwell expresa que

“durante las últimas décadas, la etnografía, una práctica marginal proveniente de la antropología¹⁶”, ha encontrado un lugar dentro de la investigación en América Latina, configurándose “como una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor, que permite estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías” (Rockwell, 2009: 17-18).

La antropóloga educacional Graciela Batallán (1999) señala la extrañeza que por entonces produjo este enfoque en Argentina, ante la hegemonía de la sociología

¹⁴ Su influencia se extiende hasta el día de hoy. Uno de los ejes privilegiados en gran parte de los trabajos de investigación se orientan a la reconstrucción de la vida cotidiana dentro de las escuelas de sectores populares, con el fin de construir “desde adentro” categorías mediadoras que expliquen las relaciones de estos sectores con la educación formal.

¹⁵ En forma simultánea a mi participación en el Proyecto *La escuela y las infancias: otras dimensiones de lo político. Un estudio etnográfico en escuelas primarias* (2010-2012) asentado en la Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo) dirigido por la Dra. Diana Milstein, asistí a dos Seminarios de posgrado: *Trabajo de campo en la investigación educativa socioantropológica* (2009), y *La etnografía en contextos educativos: enfoque, método y texto* (2010), a cargo de Milstein.

¹⁶ “La experiencia directa de la antropología con los mundos lejanos participó en la conformación de un enfoque/mirada, y en el desarrollo de la etnografía como el proceso más adecuado para enmarcar sus preocupaciones” (Gregorio Gil y FranzéMudano, 2006: 78).

cuantitativa y, en menor grado, de la tradición de la sociología cualitativa que se mantenía dentro de los cánones tradicionales, sobre todo en relación a los criterios de representatividad y validez. Reseña que su expansión en Latinoamérica tuvo lugar mediante una diversificación y multiplicación de investigaciones interdisciplinarias¹⁷ que derivó en la creación en 1987 del área de Antropología y Educación en el Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA)¹⁸. Se fue expandiendo a otras universidades del interior del país y dio lugar a una fructífera oferta académica de seminarios ofrecidos a graduados/as no sólo de antropología sino también de ciencias de la educación. Según el estado de la cuestión elaborado por el Grupo de Estudio y Trabajo *Antropología y Educación* con sede en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES, Buenos Aires) publicado en el año 2006 por Diana Milsteiny otras (2006¹⁹), la particular confluencia de intereses entre estas carreras, continúa en el presente, impregnando a los estudios de una mirada prescriptiva y normativa propia de las disciplinas educacionales e instalando una tensión con las formas antropológicas y etnográficas de abordar los fenómenos educativo-escolares.

Precisamente desde el citado Grupo de Estudio y Trabajo *Antropología y Educación* con sede en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES, Buenos Aires) creado en el año 2006 bajo la coordinación de Diana Milstein, se viene promoviendo la perspectiva inaugurada por la Antropología de la Infancia en Argentina,

¹⁷ Inicialmente nucleadas en la Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas (RINCUIARE) auspiciada por el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá. La Red mantuvo durante años la publicación periódica de la revista *Dialogando* que se constituyó en una referencia central durante esas décadas dentro del medio académico (Batallán, 1993).

¹⁸ Un importante hito en el afianzamiento de esta especialización temática, fue, según Graciela Batallán (ibídem) la nutrida sesión de trabajos de *Antropología y educación* en el Segundo Congreso Nacional de Antropología Social (Buenos Aires, 1986).

¹⁹ En el estado de la cuestión expresan que la definición de la institución escolar como objeto de estudio antropológico ocurrió en Argentina en estrecha vinculación con discursos académicos provenientes centralmente del campo de la Pedagogía o la Didáctica.

organizando trascendentes espacios de encuentro y relato de experiencias²⁰ que permitan avanzar en la consolidación de una mirada sobre la etnografía de la infancia que otorgue a niñas y niños ciudadanía epistemológica y capacidad de agencia.

Denuncian que por lo común las investigaciones se orientan, de manera reduccionista, hacia aquello que hacen y dicen los adultos (Milstein, 2008).

Se habla de los chicos y de las chicas pero lo que ellos y ellas cuentan no figura en el mismo nivel que lo que cuentan los adultos como constitutivo de las interacciones sociales. Esto indica que no se advierte que las historias que ellos narran, también modelan las experiencias vividas que se están etnografiando" (Milstein, 2006: 2).

Entre las principales exponentes cabe mencionar a la portuguesa Ángela Nunes, la brasileña ClariceCohn y la británica ChistineToren, y, en Argentina, a María Adelaida Colángelo y Diana Milstein²¹.

La antropología de la infancia ha sido definida como

“una antropología interesada en interpretar el modo en que los infantes entienden el mundo y su sociedad. Ello supone una crianza concebida como agente social, dotado de capacidad de reflexión y acción sobre la sociedad” (Nunes, citada en Colángelo, 2005: 5).

En el área de la investigación de género en la escuela con niñas y niños fue donde produjo los cambios más visibles. En un artículo²² del año 2009, publicado en

²⁰ Especialmente a través de las Jornadas sobre “Etnografía y Procesos Educativos en Argentina” que se realiza anualmente a partir del año 2010 organizado por el Grupo de Estudio y Trabajo Antropología y Educación asentado en el IDES (Buenos Aires). Tiene como antecedente inmediato los “Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes en contextos educativos” (IDES, 2009). En algunas Jornadas he participado como ponente o comentarista.

²¹ A título personal creo pertinente señalar que mi inmersión en este noble campo se produjo a partir del cursado del Seminario de posgrado dictado por la Dra. Diana Milstein (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue (2008) titulado “*Antropología, infancias y procesos educativos*”.

una Revista argentina especializada en Estudios de las Mujeres y de Género: *La Aljaba. Segunda época*²³, reviso críticamente los supuestos desde los cuales había realizado, desde fines de los 90, mi actividad como investigadora en el área de género y la escuela, inicialmente desde un equipo de investigación constituido en el ámbito de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Como ya he señalado, en ese entonces en Argentina los estudios de las mujeres y de género no habían alcanzado el impacto de la actualidad. Eran escasas las investigaciones que abordaban las relaciones de género en la educación y en el sistema educativo. En ese contexto el equipo logró ir legitimando académicamente una línea de investigación²⁴ que tiempo después fue multiplicado por otros grupos de investigación de la misma unidad académica. Al mismo tiempo se fueron generando nuevos espacios de encuentro con colegas de otras universidades, enfocados en el estudio de los géneros y las sexualidades. Desde el año 2005 se han realizado cinco Coloquios Internacionales Interdisciplinarios Educación, Sexualidades y Relaciones de Género²⁵, y se han publicado algunas obras colectivas²⁶.

²²Que titulé: “Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: Género, Escuela y Primera Infancia”.

²³ Editada desde el año 1996 por tres universidades nacionales: Luján, La Pampa y Comahue. Revista indizada por LATINDEX.

²⁴He sido Co-directora en los siguientes Proyectos de Investigación: “Sexualidad y escuela primaria. Un estudio sobre prácticas discursivas desde la perspectiva de género” (2000-2003); “Sexualidad y ‘alianza familia-escuela’. Mirada de género y prácticas discursivas en un estudio sobre instituciones, saberes y sujetos” (2004-2006); “Desigualdad y prácticas escolares de construcción de identidades de género en seis escuelas de nivel medio de la provincia de Neuquén. Producción de ciudadanía en tres aspectos centrales: formación política, formación para el mundo del trabajo y prácticas de lectura y escritura” (2007-2009), dirigidos por la Dra. Adriana Hernández.

²⁵ He participado como organizadora y expositora en dos de los Coloquios y como ponente en otro.

²⁶ Destaco el libro *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la ‘normalidad’ a la disidencia* (2008) compilado por Graciela Morgade y Graciela Alonso. Paidós: Buenos Aires. En uno de los Capítulos soy co-autora.

CAPÍTULO 1.

CARTOGRAFÍA TEÓRICO-METODOLÓGICA

El objeto de mi estudio se construye en la intersección de los vectores de diferencia de género con los de edad, clase social y parentesco en el campo de la socialización de “los primeritos”. Con ese fin en mi cartografía teórica metodológica cruzo distintas perspectivas disciplinarias (Belausteguigoitia y Mingo, 1999).

Al elaborar un panorama del estado de la investigación socio-educativa con perspectiva de género, ofrezco consideraciones sobre dos grandes matrices (Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, 2005).

La primera es *lateoría de la socialización de los roles sexuales*(ibídem). La misma permea la mayoría de las investigaciones localizadas en el terreno de la escolaridad elemental. Plantea la primacía de la fase de socialización primaria. Estos estudios parten de un concepto de socialización definido como un proceso unidireccional, de arriba hacia abajo, yendo desde quienes regulan los términos de la interacción hacia quienes ocupan posiciones de menor poder relativo: las generaciones adultas sobre las jóvenes, las figuras parentales sobre la descendencia, la docencia sobre el alumnado, mostrando cómo las interacciones de niños y de niñas comienzan a asumir las características prototípicas de ser varón o ser mujer.

La escuela es pensada como un espacio social sumamente eficaz en la configuración de las identidades de género, al reproducir las diferencias “entre” chicas y chicos, al favorecer la integración al grupo de género de pertenencia, al beneficiar a los chicos en perjuicio de las chicas. Desnuda a la institución como proveedora de

condiciones materiales y subjetivas diferenciales según el sexo del alumnado, que provoca desigualdades entre varones y mujeres. Se plantea una mera relación de causa-efecto entre lo que las personas adultas quieren y hacen, y lo que las niñas y los niños llegan a ser. En el proceso de construcción del género los sujetos adultos que interactúan cotidianamente con infantes, son los “otros significativos” dotados de un gran poder para establecer los modelos de deseo y comprensión. Este esquema encasilla a los sujetos en categorías rígidas, internamente homogéneas, constantes y estabilizadas en el tiempo, lo que produce un dominio de las categorías “niño”, “niña”, “varón”, “mujer”.

Paradójicamente, en su interés por denunciar la inequidad de género, las investigaciones que se agrupan bajo este paradigma, tienden a excluir o marginar las experiencias de las chicas, que no parecen jugar un papel vital y protagonista en los agrupamientos escolares. Los estudios focalizados en “los muchachos” considerados más conflictivos, más resistentes, más desventajados²⁷, enfatiza el estereotipo de la pasividad y debilidad femenina. De este modo, el discurso científico se acopla al sentido común de la institución escolar, y contribuye a reproducir un orden o régimen de género desigual.

En la base de este modelo anida la vieja concepción de los niños y las niñas como seres incompletos, especialmente receptivos/as a las prescripciones y expectativas de madres y padres, de maestras y maestros. Aparecen entrenándose para la vida adulta, escenificando papeles, adquiriendo competencias y formando su personalidad mientras son socializados por quienes disponen las reglas del juego de la interacción en un

²⁷ Paul Willis, en *Aprender a trabajar*, 1988, hace una etnografía en escuelas medias marginales de Londres, enfocada sobre los jóvenes hijos de trabajadores manuales. Demuestra la existencia de una zona autónoma de producción cultural caracterizada por la resistencia a la cultura letrada, que termina reproduciendo los lugares de subordinación de clase. Si bien es reconocido su trabajo, se puede objetar que no realice un estudio de las relaciones de género en el ámbito educativo.

registro único de identidades de género devenidas estables, fijas, coherentes, con sólo dos posiciones de género: masculinidad o femineidad²⁸. Conceptualmente, se apoya en la teoría del aprendizaje social y de la perspectiva cognitivista que, dentro de la psicología, postulan que, en la relación que los agentes adultos establecen con niños y niñas, priman los mecanismos de refuerzo: positivo y negativo, auto-reforzamiento, imitación y aprendizaje observacional, conducentes a generalizar la experiencia concreta de aprendizaje que luego ponen en práctica (Hyde, 1995).

Este modelo, impulsado por feministas preocupadas por denunciar y corregir las desigualdades escolares entre mujeres y varones, introduce una distinción conceptual entre *sexo* y *género* que tiene la virtud de debilitar las tesis esencialistas y biologicistas según las cuales las diferencias entre hombres y mujeres serían del orden de la naturaleza, imposibles de modificar. En ese sentido, por primera vez, es señalada la posibilidad de transformar las relaciones de género.

Como referí en la Introducción, al historiar mi recorrido en la investigación de las relaciones de género en la primera infancia, gradualmente desplazé la mirada desde la actuación de los elencos adultos (familiares y escolares) a las experiencias de los propios infantes. En consecuencia muté el concepto de socialización con el que venía operando, lo cual implicó un proceso de re-socialización profesional. Ese giro epistemológico fue propiciado por mi contacto con investigaciones inscriptas en la

²⁸ En Argentina, la llamada teoría de socialización de los roles sexuales ha ocupado un lugar hegemónico dentro del campo de la investigación socioeducativa que se especializa en el estudio de las relaciones de género en la primera infancia. Las investigaciones empíricas analizan las prácticas en el aula y la institución y ofrecen evidencias sobre algunas de las dimensiones de la discriminación que sufren las mujeres en las escuelas. El énfasis está puesto en el análisis de los estereotipos sexuales en los libros de texto, en las diferencias de actitudes, comportamiento y lenguaje de los y las docentes hacia niñas y niños en el aula, en las interacciones entre alumnas y alumnos en el aula y el patio; en la feminización de la docencia del nivel primario (Véase Bonder, Gloria, 1993. *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones; una meta educativa*. PRIOM. Ministerio de Cultura y Educación República Argentina).

teoría feminista post-estructuralista(Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, op. cit.) una alternativa superadora.

Desde el campo de la antropología y la etnografía, este enfoque me permitió posicionarme críticamente ante la noción hegemónica de género, susceptible de convertirse en un concepto ahistórico, configurador de identidades esencialistas, estables y unitarias que quedan fijadas en forma dicotómica como mujer o como hombre (Strathern, 1988; de Lauretis, 1986; di Leonardo, 1991, citadas en Gregorio Gil 2006a).

Otra vertiente que recojo en mi estudio proviene de una nueva perspectiva en el estudio de la infancia surgida en la década del 80²⁹. Entre otras implicancias conlleva la necesaria revisión del concepto clásico de socialización instalado por el estructural-funcionalismo³⁰ en el que se basa la teoría de la socialización de los roles sexuales.

En los 80 se teorizó sobre la capacidad de niñas y niños para agenciarse su identidad de género. En Gran Bretaña el esbozo del nuevo enfoque responde a Valerie Walkerdine (1981, citada en Jordan, 1999) con su premisa que niñas y niños no son sujetos unitarios posicionados de manera exclusiva, sino que son producidos como nexo de subjetividades, pudiendo entrar como sujetos en una variedad de discursos algunos de los cuales tienen la capacidad de conferirles poder mientras que otros se lo arrebatan (Walkerdine, 1990, citada en Jordan, op. cit.).

²⁹Perspectiva que se desarrolla en el campo de la antropología, la historia y la sociología.

³⁰El principal referente dentro de la sociología es el estadounidense Talcott Parsons. En la década de los 50s, señala que el funcionamiento adecuado de una sociedad la diferenciación de género se torna vital, en la medida que permite una distribución de funciones entre hombres y mujeres que contribuya al logro de la cohesión social. En su preocupación por el orden social, coloca a la educación como la institución responsable de seleccionar y formular las normas, valores, creencias, reglas y patrones de comportamiento. El papel del sistema educativo en la movilidad social permite que cada individuo adquiera un status y el rol que le corresponde desempeñar en la vida social según sus méritos (inteligencia más esfuerzo) a las necesidades de su grupo social y a las del contexto mayor.

En los 90, en EEUU se subrayaron las prácticas sociales y no los discursos. La capacidad de actuar pasó al centro de la discusión. Supone una respuesta activa a las contradicciones sociales. Para Barrie Thorne (1999) el género no es algo que uno tiene o que uno sea, continuamente creamos y recreamos relaciones de género mediante las interacciones sociales y las prácticas colectivas (Jordan, op. cit.).

Desde la antropología de la infancia se contra-argumenta que niñas y niños, donde quiera que estén, interactúan activamente con los adultos/as, y con los otros/as niños/as, con el mundo, y forman parte importante en la consolidación de los papeles que asumen y en sus relaciones. La cuestión deja de ser cómo y cuándo la cultura - entendida como sistema simbólico - es transmitida a través de sus artefactos (objetos, relatos o creencias), sino en cómo, niños y niñas formulan un sentido al mundo que los rodea (Cohn, 2005).

La ciudadanía epistemológica, la condición de intérpretes competentes y reflexivos de su propia experiencia de vida, ubica a niñas y niños como activos productores de sentidos y de saberes sobre el mundo social que no se confunden ni se reducen a los elaborados por las personas adultas.

El impacto de este nuevo paradigma de la infancia en el campo de la investigación implica considerar dos ángulos complementarios. Por un lado, la inclusión de su punto de vista representa un aporte para el análisis de rasgos medulares de la vida adulta. Por otra parte, desde su especificidad, las experiencias infantiles comparten un sistema simbólico con los adultos, una condición que evita el costo de acuñar un nuevo e irreductible corte entre los mundos que los vuelva comunicables (Toren, citada en Milstein, 2008).

El establecimiento donde asenté la investigación, como explico más adelante, ofreció las condiciones óptimas para el registro etnográfico de prácticas y representaciones atravesadas por significaciones sexo-genéricas y de parentesco en el campo de los primeritos.

Las lentes que apliqué fueron producto de un diálogo del campo con diversos trabajos empíricos y teorías de amplia circulación en el ambiente académico a escala global e incipiente inserción en el medio local (tal como señalé en la Introducción, al consignar las particulares condiciones de recepción en Argentina, de planteos surgidos en otros contextos nacionales con los que nutrí mi tesis).

La elección del enfoque metodológico tuvo como horizonte la revalorización en las últimas décadas, de las metodologías cualitativas, especialmente las etnográficas. Si bien existen distintas convenciones acerca del alcance del término etnografía en antropología, las mismas, en opinión de Elsie Rockwell (2009), comparten algunas características comunes. Más allá de las diferentes perspectivas teóricas y metodológicas con las que se relaciona, la etnografía contrasta con otras formas de investigar.

Según Clifford Geertz (1995) el antropólogo se enfrenta con los mismos conceptos, con las mismas “grandes realidades” que otros científicos sociales, pero lo hace desde contextos opacos, cotidianos y pequeños, microscópicos. Le quita las mayúsculas a los conceptos y no generaliza a través de casos particulares, sino que busca generalizar dentro de las singularidades estudiadas. Aunque no siempre las conclusiones son generalizables, sí tienen importancia general porque presentan material sociológico concreto con el cual alimentar la teoría. En suma, la *descripción densa* tiene un carácter circunstanciado y específico, pero al mismo tiempo ilustra conceptos teóricos.

Considerada como enfoque o perspectiva, la etnografía empalma con método y con teoría, sin agotar los problemas de uno ni de otro (Rockwell, 2009). Refiere tanto a una forma de proceder en la investigación de campo como al producto final de la investigación; clásicamente, una monografía descriptiva.

A su vez, *la nueva etnografía feminista* se caracteriza por permitir el acceso y la articulación de las “voces silenciadas”, en mi caso, de mujeres madres y maestras, y de niñas y niños de “los primeritos”. El concepto de *reflexividad* que promueve, me instó a direccionar la mirada hacia los modos en que se articulan, en el campo, el sexo-género, la edad, y la posición de clase.

Una vez desentrañados los núcleos y los cruces, los traduje en reordenamientos discursivos en los que otorgué primacía al contexto específico del estudio.

1.1. COORDENADAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

1.1.1. Registro experiencial

Como investigadora fui la principal e irrenunciable herramienta etnográfica. Situada como intérprete, me encontré en posición de enfrentar un doble reto: mostrar y explicar el punto de vista de los pobladores explorando sus propias prenociones teóricas y personales y, al mismo tiempo, provocar con mi interpretación un proceso de auto-comprensión del lugar que ocupaba como investigadora y de la relación que mantenía con las verdades aceptadas sobre el mundo social (FranzéMudanó y Gregorio Gil, 2006).

Como plantean Rosana Guber, Diana Milstein y Lidia Schiavonni (2012) la *reflexividades* una estrategia fundamental de la etnografía, y las “técnicas etnográficas” son contexto-dependientes. Concebidas como el camino de la investigación, las distintas técnicas actualizan tanto las identidades de los interlocutores del campo como la de la investigadora.

También Renée de la Torre (1997) plantea que las situaciones de encuentro intersubjetivo promueven nuevos marcos de interacción comunicativa, con lo cual el conocimiento se genera en condiciones de reconocimiento inter-subjetivo.

Por su parte, Aldo Ameigeiras (2006) plantea que la reflexividad supone un replanteo de la forma y el modo de producir conocimiento social, tomando distancia tanto de posiciones positivistas como subjetivistas, y asumiendo la capacidad reflexiva de los sujetos como modo de acceso a las interpretaciones acerca del mundo social en que desenvuelven su existencia.

Con el fin de propiciar la capacidad de reflexión de los sujetos sobre lo que hacían y pensaban, participé en algunas de las múltiples actividades en las que los actores sociales se implicaban en la vida cotidiana escolar. El eclecticismo metodológico de la etnografía me permitió incluir una diversidad de estrategias y abordajes que el propio campo iba suscitando al desplegar alguna faceta no contemplada en el diseño inicial.

Junto a las observaciones no participantes y participantes en el aula, el patio y el SUM (Salón de Usos Múltiples) registrando situaciones cotidianas que involucraban a alumnas y alumnos, a docentes y a familias, realicé algunas entrevistas formales y varias conversaciones informales y efectué análisis de documentos oficiales y cartográficos. Además de mis notas de campo ampliadas y diferidas, grabé algunas secuencias lingüísticas en el caso de la lectura programada de un cuento no sexista en pequeños

grupos. También registré fotográficamente algunas escenas con niñas y/o niños como protagonistas, y algunas otras en el marco de actividades institucionales convocantes para las familias, como el caso de las efemérides, los actos de fin de curso o la maratón anual de lectura. Cabe destacar que, en el caso de los primeritos, sus performances son las más atractivas, en tanto la inocencia infantil³¹“le presta todo su brillo” (Blázquez, 2012).

La permanencia en el terreno escolar fue la clave que me permitió ensayar una experiencia intencional de aprendizaje de la diversidad, que requirió de la cooperación de mis interlocutores en la escuela.

En mi trabajo de campo procedí a interactuar con los actores en el mismo lugar donde convergían. Recorrí un sendero conducente a lograr la comprensión de los/as otros/as, reconociendo las reflexividades “encontradas” en el campo: la de mis interlocutores y la mía propia en tanto transité por un proceso de resocialización profesional.

1.1.1.1. Los avatares de la etnógrafa en el Campo

Como expresa la antropóloga mexicana Elsie Rockwell (2009:56): “la vía de acceso marca la experiencia del campo”.

Utilizo esa referencia para dar cuenta del proceso de negociación de mi ingreso a la escuela. Cuando la semana anterior al comienzo del ciclo escolar (2011) me presenté en la escuela, me encontré ante algunos cambios de autoridades escolares. La asunción de una nueva directora (vice-directora titular por concurso regular) proveniente de una

³¹ La inocencia es uno de los valores atribuidos por la modernidad a los primitivos, a los niños y a las mujeres. Los niños más pequeños son ejemplos de un tiempo pasado ya superado. Son objeto de deseo y al mismo tiempo seres abyectos, junto a la inocencia la falta de auto-control (Blázquez, 2012).

escuela primaria ubicada en la misma área geográfica, había provocado un corrimiento de las anteriores autoridades (a cargo de la dirección y la vice-dirección como interinas, según lo establece el estatuto del escalafón docente). Esta incorporación produjo un efecto en cadena que fue involucrando los puestos de vice-dirección y secretaría³².

Ante la presencia de una nueva conducción, decidí empezar desde fojas cero y presentarme como parte del equipo de investigación de la universidad con intenciones de llevar adelante una nueva propuesta de inserción en la escuela. Fue inmediata la conexión entre ambas. (En el año 2013 le realicé una entrevista biográfica que analizo en el Capítulo 3). Al poco tiempo algunas/os de mis interlocutores en el campo me fueron informando que la nueva directora llegaba precedida de un aura de prestigio a partir de su gestión inmediata anterior como vice-directora en una escuela primaria en condiciones de mayor marginalidad relativa. Rápidamente capté un estilo de gestión diferente al de su colega anterior, quien permaneció durante el año 2011 como secretaria.

La nueva directora, que dotaba a su accionar de una fuerte impronta personal, sintonizó con mi propuesta - legitimada porque provenía de una institución universitaria -. Esgrimí como carta de presentación mi condición de docente e investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación, y di a entender que había sorteado los canales administrativos superiores de la estructura burocrática del Consejo Provincial de

³² La postergación en la implementación de concursos de ascenso en la carrera docente determinó que quienes habían ocupado en el año 2010 los cargos de dirección y de vice-dirección como interinas pasaran a cubrir puestos de menor jerarquía en el año 2011: vice-dirección interina y secretaría respectivamente. Y que en el año 2012, ante una licencia médica por largo tratamiento de la vice-directora interina, retomara la vice-dirección la persona designada como secretaria. Lo pertinente de esta aclaración radica en que las notas de campo referidas a la vice-dirección corresponden a personas distintas, según sea la fecha (una en el año 2011 y otra en el año 2012).

Educación. Me otorgó su aval en forma inmediata, y me facilitó el encuentro colectivo con el cuerpo docente, ante el cual llevé adelante cuidadosas negociaciones, resaltando que mi objetivo era “estudiar cuestiones de género en la infancia”. Enseguida empecé a recorrer las dependencias de la escuela y fui accediendo a distintos espacios de reunión.

Durante bastante tiempo fui consciente de ser una presencia ajena a la institución sin un claro rol, a diferencia de las figuras externas más habituales como estudiantes de residencia docente de los Profesorados de nivel primario, o personal técnico del Consejo Provincial de Educación en tareas de apoyo, o agentes de instituciones del barrio. Escapaba a los parámetros de clasificación de roles instituidos por la estructura jerarquizada de la escuela que especifica funciones y tareas esperables, así como la medida de la familiaridad. La figura de “investigadora de la universidad interesada en estudiar a los chicos y las chicas desde las relaciones de género”, el rótulo al que recurría regularmente y que me proveía de una identidad académica, no garantizaba la confianza plena³³ de las interlocutoras más reacias, al punto que me siento retratada en el siguiente pasaje que relata Elsie Rockwell:

(...) en el campo el etnógrafo experimenta un dilema ético, más aún en un medio cargado de susceptibilidad como la escuela (que suele ver el mundo a través de los lentes normativos e ideológicos de algún sentido común, generalmente el de la autoridad) sobre todo cuando no siempre es fácil explicar y acordar nuestra tarea como investigadores o encontrar formas de devolver lo que sentimos que tomamos del campo” (Rockwell, 2009.: 53)

³³ En ocasión de estar sacando fotografías durante uno de los actos escolares, una maestra de los grados superiores se acercó para solicitarme copia de las instantáneas ya que las madres “se preguntaban” quien era yo y por qué sacaba fotos. Ella ignoraba que se trataba de un “arreglo” acordado con las maestras/os que tenían a cargo la organización de dicha efemérides. Un arreglo que incluía, como contrapartida, compartirlas fotografías con la institución. De hecho, algunas de las fotos fueron incluidas en el video exhibido en el acto de cierre del año lectivo 2011 ante la comunidad educativa.

Como instancia previa a la generación de estrategias concretas de obtención de datos o evidencias - bajo la orientación de las lentes conceptuales -, procuré una visión más holística de la escuela. Esa opción metodológica me produjo, particularmente durante las primeras incursiones en la escuela, cierta sensación de incomodidad - atribuible a la asunción de un rol difuso -. Mi modo usual de “estar” fue el deambular sin norte por aulas, pasillos y patios, estableciendo contacto con eventuales compañías, a la espera de eventos, y consciente de mi condición de extraña en el ambiente. Pero también consciente de la necesidad de mantenerme abierta y flexible como condición para establecer vínculos entre los conceptos y las acciones o situaciones observables.

La negociación - siempre en acto - con los/as nativos/as de la escuela insumió un tiempo prolongado, durante el cual fui abundando en explicaciones sobre mi interés de abordar las relaciones de género en la primera infancia. A medida que me fui familiarizando con el contexto, fui tomando en forma paulatina las decisiones relativas a la selección de los focos de observación y acordando con mis interlocutores algunas estrategias de investigación.

El tiempo fue la llave que posibilitó la maduración de vínculos de relativa confianza y aceptación, y, en la medida en que fui convirtiéndome en una presencia habitual, el efecto alcanzado fue el de ir haciéndome menos visible. También pude comunicar con hechos que era alguien en quien confiar, al evitar involucrarme directamente en los problemas particulares entre las personas³⁴, y, sobre todo, al no usar la información en su contra ni tomar ninguna acción que pudiera perjudicarlos/as³⁵.

³⁴ Fui destinataria de confidencias cruzadas en torno a conflictos que dividían a algunas docentes.

³⁵ Me comprometí a no usar información sobre las bandas barriales vinculadas a la droga.

Procuré que la relación entre el campo y la teoría estuviese guiada por un compromiso ético y político en el proceso de construcción de “otredades”, recorriendo un camino dialógico e intersubjetivo a partir de posiciones situadas y en contexto (Gregorio Gil, 2006a).

A medida que fui profundizando mis relaciones con la directora, la vicedirectora y la maestra-secretaria, afiancé los vínculos con el maestro y las dos maestras de primer grado. Dado mis intereses de investigación me incorporé a sus cursos en calidad de observadora de aulas y de patios en forma más intensiva que con el resto de los grados y docentes. Además, en ese seguimiento, actué como observadora de algunas de las actividades institucionales donde se “encuentran” familias y escuela: las llamadas “reuniones de padres” en el ciclo lectivo 2011, la Maratón de Lectura de ese mismo ciclo lectivo, la efemérides correspondiente a la conmemoración de la fecha patria del 25 de mayo del ciclo lectivo 2012. Se trata de instancias donde “familia” es un código para (no) hablar de “madres”, las reales protagonistas (un aspecto que analizo en el Capítulo 3).

El análisis e interpretación de todas estas instancias de fuerte implicancia de las madres en la escolarización de los primeritos, culminó cuando, merced a los vínculos creados con la docencia, accedí a la documentación que recoge los datos sobre las estructuras familiares de los primeritos (en el Capítulo 3 ofrezco una descripción detallada de esta dimensión de mi estudio). Ello me ofreció la ocasión de profundizar sobre las significaciones vinculadas con la femineidad y la maternidad en las madres de los primeritos.

Con relación a niñas y niños durante largo tiempo tuve expreso cuidado de provocar la menor interferencia posible a través de la observación no participante - la técnica que más utilicé - en aulas, patio, clases y recreos. Originariamente, y a tono con

los presupuestos del enfoque etnográfico, el propósito buscado era reducir la distancia personal y social flexibilizando las barreras propias de toda interacción entre observadora/observados-as, intentando lograr, en lo posible, la máxima reducción de la violencia que toda intervención investigadora supone, y de instaurar una comunicación, aunque metódica y controlada, que diera lugar a la emergencia de un tipo de intercambio cuyas condiciones se acercaran a las “naturales” (FranzéMudanó, 2002).

Cuando en este estudio privilegié el punto de vista infantil, lo hice desde la perspectiva abierta por la novel antropología de la infancia que destaca la potencialidad enunciativa y el poder de agenciamiento de niñas y de niños. El concepto de *agencia* resulta clave dentro de las conceptualizaciones post-estructuralistas de la subjetividad y la infancia. Significa entender que las niñas y los niños cuentan con un rango de posiciones como sujetos, y que su subjetividad es fluida, dinámica y negociable. También habilita su visualización como sujetos activos capaces de llevar a cabo acciones deliberadas en este mundo (Purcell-Gates, Perry, Briseño y Mazak, 2011).

Destaco especialmente los aportes de las antropólogas Chistine Toren, Clarice Cohn, Ángela Nunes, Manuela Ferreira, María Adelaida Colángeloy Diana Milstein³⁶ que coinciden en la necesidad de asumir

“como válidos, importantes, serios y legítimos los gestos, risas, silencios, palabras y acciones de los/as niños/as, lo que quieren y tienen para contar, conocerlos en sus contextos de vida, valorizando sus acciones y los modos como leen, interpretan y sesitúan en el mundo y las formas como estas acciones y modos sufren modificaciones, son suprimidos o reconstruidos con el grupo de pares y adultos con los que viven cotidianamente” (Ferreira, 2002: 152; mi traducción).

³⁶ Accedí a esta perspectiva a través del Seminario de Pos-grado dictado por la antropóloga Diana Milstein Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue (2008) titulado “*Antropología, infancias y procesos educativos*”.

Para superar los obstáculos derivados de mi condición adulta tracé algunas estrategias que me permitieron ir superando mi condición inicial de extranjera y entrar a sus contextos naturales, mediante interacciones espontáneas, hasta lograr su confianza y neutralizar las representaciones generadas acerca de mi persona que pudiera incitarlos/as a producir respuestas y comportamientos ajustados a esas expectativas (Ferreira, *ibídem*).

Destiné a la construcción del vínculo con los primeritos, más tiempo y constancia que la destinada a sus docentes. Ante niñas y niños, mi condición de adulta sin un claro rol dentro del elenco de figuras con alguna autoridad institucional, era difícil de encuadrar, y en ocasiones exploraban hipótesis diversas³⁷. Pronto comprobé que, como expresa Rockwell (op. cit.) por lo general en las escuelas el momento inicial de contacto con los niños y las niñas adquiere mayor franqueza que con los/as adultos/as. A diferencia de los/as maestros/as quienes toman cada pista para adivinar/determinar las intenciones, la ubicación profesional, laboral, social y política de quien llega a pedir permiso para anotar, mirar, preguntar, escribir, los niños y las niñas comprueban sus hipótesis directamente, preguntan si somos maestra, madre.

Tuve muy en cuenta las reflexiones efectuadas por Manuela Ferreira (2002, mi traducción) sobre la base de su experiencia en salas de nivel inicial. Esta investigadora portuguesa manifiesta que un cuidadoso proceso de negociación de la “entrada” no es sinónimo de “acceder” ni de ganar “consentimiento” o “formar parte” del grupo de niñas/os. Señala incluso que la presencia prolongada en el contexto escolar, una de las condiciones del enfoque etnográfico clásico, puede no ser suficiente para superar los obstáculos epistemológicos que definen la investigación etnográfica con infantes.

³⁷ Entre otras figuras posibles, si era la esposa del maestro, o una alumna del profesorado haciendo su residencia, o una maestra “suplente”, o una “maestra recuperadora”.

Habitualmente ocurren “interferencias mutuas” entre los sujetos que participan de la indagación: mientras el/la investigador/a carga con concepciones e interpretaciones adultocéntricas sobre la niñez y sus acciones, los propios niños y niñas adoptan presupuestos acerca de los/as adultos/as. Las expectativas cruzadas entre adultos y niños/as generan escollos y su superación descansa en la generación de procesos de reflexividad en los sujetos intervinientes, que permita deconstruir los esencialismos que atraviesan las categorías sociales adultez y niñez, y las relaciones de género. Manifiesta que es inevitable la experimentación de “extraños sabores” que generan “perplejidades mutuas” expresadas en la asunción de papeles cambiantes y en diversas configuraciones de relaciones de poder - cognitivas y afectivas -.

Gran parte de mi tarea en terreno estuvo dirigida a registrar las interacciones que niñas y niños llevaban a cabo entre sí, incluyendo, cuando lo ameritaba, el registro de las influencias mutuas con otros sujetos adultos (especialmente docentes) en procesos dinámicos e inacabados con los que iban dando forma y contenido a su socialización, en cuyo devenir actuaban, resistiendo, reelaborando y creando.

En los contactos con niñas y niños siempre procuré favorecer el flujo de la conversación, siendo una escucha atenta con la intención de recuperar sus palabras, imaginarios, intereses.

Durante el primer tiempo, mantuve con niñas y niños breves y casuales charlas informales, mediadas por los/as maestros/as, y por lo general robadas al recreo, en el patio y pasillo/corredor. Cuando me convertí en una visitante habitual de sus espacios, fueron varias las oportunidades en las que durante alguna actividad en el aula o en el patio - durante las clases o en los recreos - registraran mi presencia, y compartieran conmigo algunos de sus momentos. Disfruté de su reconocimiento, sea intercambiando

saludos, o receptando y respondiendo a sus abrazos, o recibiendo sus regalos³⁸ - situaciones que ocurrieron más frecuentemente con las niñas -.

Desde el inicio y a lo largo del trabajo de campo³⁹ las chicas se mostraron más receptivas que sus compañeros varones a mi presencia, circunstancia que puedo atribuir a un mayor grado de empatía mutua, fundada en un fondo común de imágenes y de experiencias sobre nuestra condición de mujeres.

Junto a las observaciones y charlas informales, en el segundo año del trabajo de campo (2012), la maduración de los vínculos me permitieron generar, en forma colaborativa con el maestro, las dos maestras, la secretaria, la vice-directora (secretaria durante el ciclo lectivo 2011), una estrategia de lectura del libro infantil no sexista *Rosa caramelo*⁴⁰, localizado el año anterior (2011) cuando realicé una visita a la biblioteca escolar acompañando a una sección de primer grado. La elección del libro era pertinente en tanto había advertido que las niñas impregnaban con el color rosa sus espacios, vestuarios, accesorios, que las identificaba como mujeres (ver Capítulo 4).

Concebí este dispositivo *ad hoc* como una instancia de diálogo con el alumnado, organizando cuatro grupos de escasos integrantes consensuados con los/as docentes. Pude registrar las distintas expresiones de niñas y de niños a lo largo del desarrollo de la trama y durante el diálogo posterior (que describo en el Capítulo 4).

³⁸ Tarjetas dibujadas y pintadas a mano con dedicatoria, golosinas, figuritas.

³⁹ Acompañando/siguiendo a la matrícula de los distintos cursos durante el primer grado (2011) y 2° Grado (2012), que incluyó nuevas incorporaciones del alumnado y docentes, cambios por pases entre secciones y turnos. En charla con el maestro, el único que permaneció durante los dos cursos lectivos, al preguntarle si había cambiado en algo la composición de la matrícula respecto al año anterior, me comenta que “si, por ejemplo, de dos hermanos, yo tenía al varón y ahora a la nena porque le pegaron al nene y lo cambiaron a otra sección (...) después hay otra nena que se fue porque la madre trabaja, la tuvo que cambiar (...)” (charla con el maestro 2° grado, mayo 2012).

⁴⁰ Escrito por Adela Turín con ilustración de Nella Bosnia. Kalandraka (primera edición: 1976).

El argumento del cuento⁴¹ trata de la historia de una manada de elefantes y elefantas en queunas y otros viven separados y tienen actividades diferentes, incluso el color de ellas y de ellos es distinto⁴². De entre todas las elefantas destaca una, Margarita. Ella no consigue volverse rosa, un signo de belleza que opera como condición para que un elefante se quiera casar con ella. Margarita toma la decisión de abandonar el jardín vallado en el que está encerrada con el resto de las elefantitas que juegan “a la mamá” con sus muñecas⁴³, mientras, obligadas por sus padres, comen las flores de feo sabor que otorgan el anhelado color rosa. Margarita se dirige hacia el espacio abierto a jugar como una elefanta libre, al igual que los elefantitos varones (grises) que nunca han estado encerrados. Su iniciativa sirve de modelo para que las otras elefantitas hagan lo mismo.

Esta instancia de lectura informa una parte sustancial de mi investigación por lo que procedo a fundamentar mi decisión metodológica.

Al incorporar esta narración como una herramienta de investigación, me propuse describir e interpretar los procesos de identificación de alumnas y de alumnos oyentes, con los personajes y la trama de una historia de hechura “feminista”.

Siguiendo a Bronwyn Davies (1994) mi intención fue observar y registrar cómo las niñas y los niños:

“entran en relación con el texto, cómo se insertan ella o él en el mismo y, por tanto, cómo interpretan él o ella ese texto en particular” (op. cit.: 91)

Entendiendo que

“las posiciones y relaciones creadas en el texto [infantil] remiten tanto a lo social existente como al esfuerzo psíquico, ofreciendo un vehículo de fantasía que inserta al lector en el interior del texto” (Walkerdine, 1984, citada en Davies, op. cit.: 165)

⁴¹Se puede consultar un Resumen más completo en la web. UGT Fete Enseñanza. Gobierno de España.

⁴²En la ilustración de *Rosa Caramelo* se reconoce a las elefantitas por el color rosa de su piel, a diferencia de los elefantitos que son todos grises.

⁴³Como émulas de las niñas reales, las elefantitas juegan con muñecas cuyos accesorios llevan el color correspondiente a su género (así, el cochecito del elefantito gris está en tono celeste).

He encontrado dos importantes antecedentes de investigaciones de los discursos de niñas y de niños frente a la literatura infantil: en un caso, los cuentos tradicionales (Westland,1993, citada en Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, op. cit.) en otro, los cuentos feministas actuales (Davies, op. cit.)⁴⁴. Inclusive en la entrevista realizada a una de las maestras de primer grado que llevé a cabo a fines del año 2013 en su domicilio (ver capítulo 3), conversamos sobre la existencia de la nueva literatura infantil no sexista y anti-homofóbica (que abordo en Cap. 4).

Decidirme por aplicar un dispositivo de lectura, mostró la riqueza del análisis cuando se favorece en los sujetos infantiles la emergencia de procesos de *reflexividad*. Aportaron, desde las vivencias de niñas y de niños, nuevas dimensiones que no habían surgido en la observación de las interacciones dentro de la escuela. Las voces infantiles trajeron al relato sus experiencias barriales y familiares que me permitieron hallar nuevos sentidos a sus representaciones y prácticas.

Entiendo que esta estrategia de investigación supuso un posicionamiento de naturaleza política⁴⁵: la oferta intencional al alumnado - y también a la docencia - de la posibilidad de elaborar un contra-discurso frente a la hegemonía mediática que en pleno siglo XXI, sigue socializando a las mujeres desde temprana edad en un ideal romántico que utiliza la belleza como instrumento.

⁴⁴ Ya sobre el cierre de mi tesis, me llegó información del lanzamiento en Argentina de una serie de libros titulada *Las Anti-princesas*, a cargo del guionista Nadie Fink y el dibujante "Pitu". Son libros en coedición de la revista *Sudestada* y el sello "Chirimbote". Estas nuevas heroínas de cuentos infantiles en Argentina tiene el propósito de contar a los niños y niñas historias de mujeres de América Latina desde un ángulo humano exponiendo sus ideas, su sensibilidad artística, su lucha por la justicia -algo lejano en los personajes femeninos de los cuentos tradicionales re-escritos por la Corporación Disney-. Ya aparecieron los primeros títulos "Frida Kahlo" y "Violeta Parra".

<http://www.diariodecultura.com.ar/costumbres-y-tendencias/las-antiprincesas-las-nuevas-heroinas-de-los-cuentos-infantiles-en-argentina/>.

⁴⁵ En pleno siglo XXI, el género de los cuentos maravillosos pueden ponerse al servicio de la rebelión contra "el autoritarismo y el fetichismo de las mercancías, y subvertir la racionalidad instrumental mediante la imaginación" (Jack Zipes, 2001: 126-127).

Como adelanté, con la colaboración⁴⁶ de las maestras y el maestro, llevé adelante cuatro encuentros para la lectura de *Rosa Caramelo* en lugares que fueron cambiando sobre la marcha en función de la escasa disponibilidad de espacios con que cuenta el edificio escolar⁴⁷.

- Un encuentro con cuatro alumnas de una sección del turno mañana. Fecha: 23 mayo 2012. (Curso del maestro)
- Un encuentro con tres alumnas de la otra sección del mismo turno. Fecha: 26 junio 2012. (Curso de la maestra)
- Un encuentro de cuatro alumnos de la sección del turno mañana Fecha: 3 julio 2012. (Curso del maestro)
- Un encuentro con dos alumnas y dos alumnos de la única sección del turno tarde. Fecha; 8 agosto 2012. (Curso de la maestra)

El trabajo en pequeños grupos permitió establecer algunas animadas conversaciones en cuyo transcurso asomaron viejos clichés y estereotipos pero también alguna crítica a los modos de relacionamiento entre los géneros. Se reveló como una estrategia potente. Concebida como oferta de espacios no pautados de conversación informal, niñas y niños pudieron volcar sus experiencias vitales sin sanciones de índole moral. Esta estrategia metodológica (un aspecto que trabajo extensamente en el Capítulo 4) al integrarse con las observaciones, me permitió confirmar, una vez más, como niñas y niños expresan su condición de género aprendido.

⁴⁶La propuesta entusiasmó a directivas y docentes, logrando el consentimiento y la participación en la selección de alumnos, alumnas, tiempos y lugares para cada reunión. Además, colaboraron con la lectura del libro, la maestra secretaria, y la vice-directora.

⁴⁷ En la Descripción del edificio (capítulo 1) señalo la escasez de dependencias edilicias.

1.1.1.2. La reflexividad de la etnógrafa mujer en el campo escolar

El trabajo de campo estuvocircunscrito dentro de los límites físicos de la escuela primaria seleccionada. En este apartado convierto esa circunstancia en objeto de reflexión sobre mi condición de etnógrafa escolar⁴⁸.

En ese sentido me interrogo sobre las razones de la alta proporción de etnógrafas escolares - no necesariamente egresadas de las carreras de antropología - que investigan en un territorio como la escuela primaria, fuertemente feminizado por la presencia de maestras y de madres (un aspecto que abordo en el Capítulo 3). En mi análisis, además de corroborar la evidente superioridad numérica de investigadoras mujeres en relación a sus colegas varones⁴⁹, llevo a cabo una consulta bibliográfica que documenta el “linaje patrilíneo de la antropología” (Correa, 2003) que incide en las expectativas *de y sobre* el trabajo de campo de las mujeres. El trazado de una relación de poder asimétrica - construida sobre un criterio de adscripción medular: el sexo -, determinó durante casi un siglo, el dominio del campo por parte de “los padres fundadores”, acarreado un menor conocimiento de las obras de las antropólogas⁵⁰ (Stolcke, 2004), en roles subalternos⁵¹,

⁴⁸Reybet, Carmen (2013). Mujeres que hacen etnografía escolar: tras las huellas de un oficio generizado. En Lagunas, C; Rodríguez, Manuel A.; Solís Hernández, O; y Bonaccorsi, N. (editoras). *Cultura, prácticas y saberes de Mujeres II*. Universidad Nacional de Luján. Luján (provincia de Buenos Aires) Argentina.

⁴⁹ Analizo la bibliografía consignada en el estado de la cuestión de la etnografía escolar argentina elaborada por Milstein y otras (2006).

⁵⁰ A pesar del carácter innovador, del rigor de los trabajos e incluso del éxito profesional general de las obras de algunas de sus discípulas⁵⁰, durante décadas y aún hoy “*no forman parte del excelso grupo de monografías clásicas, por ejemplo, de un Evans-Pritchard, de un Malinowski, un Leach, un Griaule, leídas y releídas por sucesivas generaciones de estudiantes*” (Stolcke, 2004).

⁵¹ Una constante identificada en mi rastreo bibliográfico es la oposición “dentro/fuera” que relaciono con un tópico muy debatido en la actualidad: la creencia en la existencia de una “división de temas y estilos femeninos y masculinos”, que supone una jerarquía entre “temas mayores” - espacios públicos -, definidos como coto de estudios de investigadores, y áreas devaluadas, como el de la vida doméstica, más afín a la “naturaleza femenina” inclinada al cuidado de la infancia; en el caso de la escuela como “prolongación del hogar”. En mi ensayo sugiero que la etnografía escolar responde a los cánones

y en áreas de trabajo menos jerarquizadas en el contexto de parejas o grupos de estudio (Correa, 2003; Lorini, 2003; Gregorio Gil, 2006 a; Méndez, 2007).

En mi ensayo destaco el estudio pionero de Peggy Golde (1970, citada en Guber, 2001). En su compilación de artículos de “antropólogas en el campo” - tal el título de su libro⁵² - Golde incluye textos de Margaret Mead⁵³ y de Ruth Landes⁵⁴. Sobre esta base, siguiendo a Mariza Correa (2003) elaboro un panorama en el que, en un terreno por entonces poblado de profesionales varones y/o de matrimonios de antropólogos⁵⁵, la presencia excepcionalde *mujeres solas* concitaba reacciones encontradas: parecía “faltarles” uno de los atributos “propios” de la condición femenina, lo que a menudo las colocaba como *seres andróginos*, o bajo una imagen dual de vulnerabilidad y peligrosidad. Al extrañamiento inicial: ¿qué hace esa mujer en un grupo de hombres?, la respuesta era *debe ser hombre*⁵⁶ en el siguiente paso la reconocían como mujer a través

tradicionales de la disciplina que define el tipo de práctica profesional “de” y “para” mujeres antropólogas. Creo factible pensar que, más allá de las innegables diferencias entre opciones profesionales (entre maestras y etnógrafas escolares), las mismas revelarían “marcas de origen” que remiten al discurso moderno sobre la mujer. Por otra parte, fuertes condicionamientos académicos, sociales, culturales y personales se traducirían en el ejercicio de roles que guardan cierta equivalencia (Reybet, 2013b).

⁵² *Women Womens in the Field in the Field*.

⁵³ En palabras de Margaret Mead: “Yo misma publiqué partes de varias cartas enviadas desde mis lugares de investigación en un capítulo de la obra *Women in thefield* editada por Peggy Golde” (Mead, 1981: 20).

⁵⁴ Según expresa Mariza Correa (2003) Ruth Landes confirma las dificultades de etnógrafas solas que, “con nombre propio o en busca de prestigio” hacían investigación de campo en la década del 30 del s XX. Solo por tratarse de una joven mujer blanca de menos de treinta años de edad, que se había aventurado a hacer sola el trabajo de campo, sin un marido que la proteja, fue objeto de hostilidad de colegas varones. Su caso invita a reflexionar sobre el papel de la subjetividad erótica durante el trabajo de campo, tema recientemente incorporado a la Academia que plantea la importancia de estudiar al antropólogo como sujeto sexual (Lourdes Méndez: 224).

⁵⁵ El trabajo etnográfico de Denise Paulme (una de las pioneras de la investigación de campo en Francia), fue facilitado porque, como decían sus informantes nativos, “*nosotros éramos un matrimonio y nuestros interlocutores no tenían que tratar con un soltero que pudiese amenazar la paz de sus lares*” (Correa: 200).

⁵⁶ Germaine Dieterlin pudo continuar con la investigación de Griaule en África debido a que para los nativos no se trataba de una mujer y sí de un hombre, ya que hacía todos los trabajos de un hombre (Correa, op. cit.). La situación de mujeres vistas como hombres por los nativos ha sido más comúnmente registrada que la de hombres “en situación de mujer” (ibídem.). Por su parte, una de las identidades atribuidas a Esther Hermitte, una de las primeras antropólogas profesionales en Argentina, en su trabajo de campo en Chiapas, fue la de ser “*hombre disfrazado de mujer*” (Guber, 1991).

de algunos indicios como la vestimenta, para finalmente descalificar su condición como científica: siendo mujer no puede ser científica o viceversa.

En el siglo XXI, etnógrafas mujeres (Guber, 2001; Milstein, 2007; Lima Bonetti, 2006; Gregorio Gil, 2006; Markowitz, 2007; Guber, Milstein y Schiavonni, 2012) que han reflexionado en torno a los cruces entre género, relaciones de poder y sensibilidad en el trabajo de campo, incorporan dimensiones como la del “miedo” en contextos urbanos “de baja renta” y la “sexualidad” de la etnógrafa (y el etnógrafo).

Las mujeres antropólogas fueron pioneras al asumir la tarea de conjurar las impurezas de la experiencia haciendo frente a la crueldad, al sudor y las lágrimas del trabajo de campo - sensaciones y sentimientos incluidos - mientras los hombres hacían lo que era exclusivamente cosas “reales” (Callaway, 1982, citada en Gregorio Gil, 2006 a).

La crítica feminista contribuyó a romper con el dogma científico de “borrar la mancha subjetiva del trabajo de campo” que llevaba a que la escritura etnográfica fuese despojada de lo experiencial en el encuentro con “lo otro”, en pos de la búsqueda del rigor metodológico. En la actualidad la experiencia etnográfica aparece como un acto total que implica cuerpo, mente, razón y emoción de manera indisoluble, como una práctica de reconocimiento de la configuración de las relaciones de poder (Gregorio Gil, op. cit.).

Durante los pasados cuarenta años las antropólogas feministas elaboraron ideas que aportan enriquecedoras exploraciones dentro de la teoría feminista y la antropología general⁵⁷. Son muchas las etnografías escritas por antropólogas que incorporaban su

⁵⁷Las críticas feministas a la etnografía postmoderna se dirigen tanto a evidenciar el ocultamiento de la generización producida en el encuentro con el “otro”, como a cuestionar el vacío político y el peligro relativista que implica la fragmentación del sujeto postmoderno (Gregorio Gil, 2006 a).

experiencia personal y mostraban su propio proceso de comprensión con sus perplejidades, descubrimientos, temores. Muchos de estos trabajos exponían las reflexiones y sentimientos subjetivos producidos en la interacción con lo “otro”, cuestiones que no son consideradas conocimiento científico en la etnografía tradicional donde el “yo es considerado un estorbo”(ibídem).

Como señala Lourdes Méndez (2007), en cada contexto cultural, intervienen en la relación intersubjetiva tanto la edad, como el hecho (en especial para las antropólogas) de estar casadas o solteras, de tener o no descendencia. Cada una de estas articulaciones puede facilitar, o entorpecer, la práctica etnográfica, al mediatizar las relaciones con los miembros de la sociedad de acogida.

Uso estas referencias bibliográficas para iniciar una reflexión sobre mi propia experiencia del trabajo de campocircunscripto a un establecimiento de pequeñas dimensiones enclavado en una zona de cierta conflictividad social, considerado como fuente potencial de riesgos, peligros o amenazas⁵⁸ (un aspecto que menciono en el Capítulo 2).

Interpreto que mi trabajo de campo recluido en el espacio físico de la escuela, recrea la norma implícita que confina a la etnógrafa dentro del “cerco de protección” que brindan los nativos escolares, especialmente docentes, un sector social que me resulta cercano socio-culturalmente, por otra parte trasmisor de relatos - breves y casuales - que pintan en grandes trazos un contexto de pobreza, anomia y delincuencia: en determinados horarios el barrio se convierte en terreno de nadie, corre la droga y abundan episodios de violencia con armas de fuego. Incluso algunos incidentes han

⁵⁸ Como ilustración, en el Diario regional Rio Negro (23 agosto 2014) se manifiesta el nivel de violencia ocasionada, “por unos treinta malandras” (delincuentes) que afecta la calidad de vida de las casi siete mil personas (unas 1.500 familias) que se asientan en esa periferia.

tenido como víctima a alguno de los alumnos y exalumnos. El énfasis puesto en la transmisión de ese panorama barrial, y mi “escucha” puede responder, en parte, a una imagen de vulnerabilidad que proyectó sobre el campo: una mujer blanca, adulta mayor, clase media, investigadora de la universidad, y a la interiorización en mi biografía social de una imagen de femineidad que subraya la fragilidad. Otro aspecto de mi práctica que se vio interpelada (quedando abierta a futuras indagaciones) es la preservación de mi propia intimidad. Entre otros aspectos, mi condición de género quedaba neutralizada al separar mi sexualidad de la imagen personal presentada ante los nuevos interlocutores del campo con empatía y supuesta objetividad⁵⁹ (Markowitz, 2007).

1.2.CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Con el propósito de contribuir a la consolidación de la investigación socioeducativa en la primera infancia desde un enfoque de género alternativo al de los roles sexuales, en mi investigación recurro a un conjunto de categorías provistas por la antropología y etnografía feminista post-estructuralista, un camino transitado originariamente en los países anglosajones que se está instalando en forma progresiva en nuestro medio.

⁵⁹ Así, lo que los antropólogos desean en el trabajo de campo es intimidad pero es también lo que más temen, esa línea difusa entre estar “dentro” y convertirse en nativo, conservando la objetividad y un sentido autónomo de sí mismo en relación al hacer y el sentir de los informantes. En ese contexto, el equilibrio del poder sexual no rige cuando “los nativos” ven al antropólogo visitante no como un super o subhumano asexual, sino tan maduro, sexualmente activo, receptivo y más parecido que diferente de ellos mismos (Markowitz, 2007).

Apoyadas fundamentalmente en la obra de Foucault, muchas teóricas feministas enriquecen y complejizan la categoría de *identidad de género* al incluir la diferencia entre los géneros como parte del problema de la relación del sujeto con el discurso y el poder. Al plantear el discurso de género como fluido y situacional, constituido por relaciones de poder se asiste a un complejo proceso de mantenimiento y de resistencia de los patrones de género dominantes.

Invita a reflexionar si la ganancia representada por la separación analítica entre género y sexo, no es al precio de una naturalización de lo sexual como categoría biológica originaria, pre-discursiva (Fernández, 2004).

Siguiendo a Elsa Dorlin (2009) la *intersección* entre el género y otras diferenciaciones sociales, tales como clase social, etnia, edad, generación, entre otras, asume fórmulas variables según los contextos. Como resultado, se abandona el binarismo de género en pos de la construcción de una multiplicidad de masculinidades y de femineidades. El concepto de interseccionalidad se yergue como superación frente a la pregnancia que en la teoría feminista contemporánea tiene la conceptualización “matemática”, de una doble, hasta una triple opresión experimentada por las mujeres suponiendo que cada relación de dominación se añade a la otra. Permite superar un análisis que aísla cada relación de opresión y define su relación de manera acumulativa, aritmética. Dorlin plantea que el análisis aditivo de clase, “sexo” y “raza” es insatisfactorio para comprender las modalidades históricas de la dominación.

Los procesos de construcción de género colocan el acento en los procesos “que se dan a lo largo de toda la vida, mediante la práctica de la negociación, colaboración y enfrentamiento dentro del marco de cambiantes condiciones materiales de vida” (Potuchek, Jean L., 1997, citado en Palermo, 2012: 11).

Los sujetos elaboran sus identidades de género en un complejo proceso de construcción a partir de las definiciones sociales recibidas y las auto-definiciones, en las que entran en juego sentimientos, actitudes, modelos de identificación o de rechazo incorporados a través de todo el ciclo vital que supone un proceso de afirmación “frente a” o de “distinción en” relación a los demás (Maquiera D’Angelo, 2001: 168).

Las identidades generizadas son múltiples, contestadas al tiempo que contradictorias, sostenidas en una noción de persona que experimenta y se transforma en las relaciones con los otros. De modo tal que el análisis reflexivo de las diferencias que marcan al “otro/a” por género, clase, edad y parentesco, entre otros ejes de diferenciación social en el proceso de interacción en el campo, son complejidades codificadas de nuestro ser (Gregorio Gil, 2006a).

1.2.1. Sexo, género y sexualidad

Como señala Dolores Juliano (2003) los informes etnográficos al proveer del material básico que permite rebatir la “naturalidad” de las asignaciones de roles diferenciados para hombres y mujeres, posibilitó el paso del concepto de sexo - apoyado en la biología - al concepto de género - apoyado en la cultura -.

De este modo, la categoría de género, proveniente del campo de la sexología⁶⁰, permitió a las feministas construir un escenario de lucha teórica y política. Como

⁶⁰ La categoría de género surge en el ámbito de las ciencias médicas para explicar los fenómenos “aberrantes” en la sexualidad de los individuos. En el marco de una amplia reformulación de la vida cotidiana y de las ciencias sociales después de la 2ª Guerra Mundial, la idea de género facilitó la emergencia de los estudios feministas con poca atención a las categorías “pasivas” de sexo o naturaleza, sobre la base de las cuales había sido desarrollada. Enriquecido y reformulado por la teoría feminista, el concepto de género quedará alejado de los temas que le dieron origen: las así llamadas “aberraciones sexuales”. “Las teóricas feministas tomaron la distinción entre sexo y género y la usaron para desarrollar explicaciones sobre la opresión de las mujeres, luego de examinar las maneras en que el sexo biológico

registra Dolores Juliano (op. cit.), paulatinamente se amplía el número de sujetos que se asumen capaces de realizar elaboraciones propias de sus particulares experiencias: no sólo las mujeres intelectuales blancas y las del Primer Mundo, sino también las mujeres “de color” y las del Tercer Mundo⁶¹.

Es más reciente el cuestionamiento de los efectos que conlleva la naturalización de lo sexual como categoría biológica originaria, pre-discursiva (Butler, 2010). Un tipo de preguntas que permite a Teresa de Lauretis (1989), apoyándose en la noción de materialidad de Foucault, describir la construcción de la identidad femenina como una *tecnología* de complejo proceso simbólico y material de normalización y regulación que construye socialmente a los sujetos “normales” (Fernández, 2004). A diferencia del planteo originario que opone naturaleza (sexo) a cultura (género), la visión de de Lauretis avanza en la crítica a las categorías dicotómicas, y define el género como un proceso de construcción del sujeto, elaborando categorías como varón, mujer, heterosexual, homosexual, pervertido, etc., que intersecta con otras variables normativas tales como raza y clase.

En esa misma dirección, Josefina Fernández (ibídem) considera que la pregunta introducida por Judith Butler en su influyente libro *El género en disputa* (primera edición en español, 1990) posee mayor radicalidad: ¿no se inscribe la noción de género en el mismo régimen de discurso al que pretende contestar?. Butler plantea que en la conceptualización feminista las relaciones entre sexo y género se ven sobredeterminadas por el par naturaleza/cultura, adherida al modelo jurídico del discurso productor de los

llegó a equipararse al género social. El sexo como tal, en la medida en que parecía representar un grupo fijo de características y limitaciones biológicas, se mantuvo fuera de la cruzada feminista” (Fernández, 2004).

⁶¹ Esta antropóloga se pregunta ¿es igual el punto desde el que observaban las mujeres intelectuales blancas que aquellas del que partían las negras? ¿Tenían las mismas experiencias las mujeres del Primer Mundo que las Tercer Mundo?.

cuerpos sexuados. Desde su formación foucaultiana, Butler afirma que el género no debería ser concebido meramente como la inscripción cultural del significado sobre un sexo dado (una concepción jurídica), sino que el género debe también designar el mismo aparato de producción mediante el cual los mismos sexos son establecidos. Si el sexo es un producto cultural en la misma medida en que lo es el género, o si el sexo es siempre un sexo generizado, la distinción entre uno y otro no sería distinción en absoluto. No tiene sentido definir al género como interpretación cultural del sexo si el sexo mismo es una categoría ya generizada.

La “performatividad de género”, un concepto aportado al campo del feminismo por Judith Butler, permea varios planteos deconstructivistas que resitúan al binomio sexo/género como efecto de la práctica reiterada y referencial constante del discurso de aquello que se nombra. Desde ahí se señalan los riesgos de reificación y esencialización de las categorías analíticas que derivan del sistema dual de género, en tanto anteceden a la percepción de los rasgos fenotípicos del sexo, acomodándose a los imperativos del género.

Candace West y Don H. Zimmerman (1987) con un vocabulario distinto al de Judith Butler, se habían anticipado a su teoría del género, al entenderlo como un repertorio de actos de representación, continuos y repetidos, confirmados en hechos individuales e institucionales.

Por otra parte, desde planteos críticos a la ortodoxia heterosexista, se indica la necesidad de analizar por separado género y sexualidad, asignar una historia al sexo y crear una alternativa constructivista frente al esencialismo sexual que naturaliza la sexualidad heterosexista (Gayle Rubin, 1989). Verena Stolcke (1992) argumenta que no existe un vínculo necesario entre sexo y género, ya que el género no se reduce ni deriva de forma directa de hechos naturales. Su propuesta postula una visión sociopolítica de

sexo y género que permita examinar el contexto histórico en el que género, clase, raza/etnia y sexo se estructuran recíprocamente.

Carmen Gregorio Gil (2006a) destaca que nuestras propias clasificaciones y categorizaciones, al privilegiar la sexualidad sobre otros criterios en las concepciones de género, imponen peculiar rigidez a las categorías de género.

La deconstrucción del sujeto cognoscente y el paso a perspectivas múltiples y complementarias abre un debate muy fructífero que dista de estar cancelado (Juliano, op. cit.). Se ha señalado el riesgo que significa caer en un vacío político y un peligro relativista que oculte el proceso de generización que se produce en el encuentro con “el otro”, llevando a la fragmentación del sujeto feminista. Esa es la crítica que Carmen Gregorio Gil (2006a) le dirige a los antropólogos posmodernos (como Clifford y Marcus, 1986, Marcus y Fischer, 1986, o Rabinow, 1986) que, en su descalificación de la antropología feminista no admiten la contingencia histórica de mentalidades sexistas o androcéntricas, cuando paradójicamente en sus propuestas reconocen la contingencia histórica de las mentalidades racistas y colonialistas.

1.2.2. Familia, género y parentesco

Ante el ocaso del paradigma estructural-funcionalista de los estudios de parentesco en los 70, se fue reconstituyendo el estudio del parentesco desde otras rúbricas: historia social, antropología legal y política, antropología feminista. Su regreso, además, tuvo lugar bajo la influencia del marxismo y de los estudios gay-lésbicos (Tarducci: 2011).

Schneider abrió la puerta para una deconstrucción radical del parentesco, separándolo, en última instancia, de sus raíces genealógicas⁶². Claudia Fonseca (citada en Tarducci, op. cit.) habla de un movimiento de *transpolización* producido en los 80, entre teóricos del parentesco como David Schneider y antropólogas feministas de la segunda ola, como Gayle Rubin (1975) que, antes que él, había atacado las presunciones de que tanto el parentesco como el género estuviesen basados en “hechos naturales”.

Dos reconocidas antropólogas de la genealogía del feminismo de los 70, como Silvia Yanagisako y Jane Collier (1994) avanzaron en la línea trazada por el antropólogo del parentesco David Schneider (citado en Tarducci, 2011).

Estas antropólogas no acuerdan con la simple utilización de los estudios de género para comprender las preocupaciones tradicionales de los teóricos del parentesco, y sostienen que género y parentesco se construyen mutuamente, se realizan juntos en sistemas particulares, culturales, económicos y políticos. En síntesis, los análisis de género deben comenzar abordando conjuntos sociales antes que individuos o “dominios funcionales” tales como los del parentesco o el género.

Mónica Tarducci (op. cit.) cita a Martín Segalen para plantear la visión generalizada de familia: *la familia normativa*. Esta antropóloga critica el término “neutro” de *familia* que encubre una variabilidad de configuraciones. Este modelo de familia que comienza a consolidarse en el siglo XIX perdura aún: la familia nuclear como refugio, como lugar del amor más que del trabajo, en fuerte oposición al mercado, que está fuera, en el mundo hostil. Una familia donde el espacio doméstico es para el

⁶² En el año 1998 se realizó un simposio internacional para analizar las nuevas tendencias en el estudio del parentesco. Se evaluó el desplazamiento de la antropología como lugar central en el estudio del parentesco, y se produjo un acercamiento de nuevos enfoques emergidos de la intersección de la antropología con los análisis culturales de la ciencia, género, raza, sexualidad, nacionalismo y economía política transnacional. La lógica del parentesco aparece como una lógica del poder. En la antropología el parentesco se vuelve hacia la cultura occidental poniendo atención en las relaciones de poder y dejando de lado los intrincados diagramas de parentesco (Tarducci, 2011).

tiempo libre, para las relaciones íntimas, para la sexualidad legítima, donde reinan los sentimientos y la armonía.

Según Segalen “en esa concepción la familia estaría representada por lo permanente, la crianza, por relaciones que tienen que ver con los sentimientos y la moral. En contraste, las relaciones de mercado son caracterizadas como impersonales, competitivas, contractuales y temporarias. Esta división está asociada a las relaciones de género: las mujeres son equiparadas con la familia y definidas como cuidadoras, y los hombres asociados al mercado. Se enfatiza la libertad y la autonomía dentro de la familia como lejanas a las leyes del mercado” (Tarducci, 2011: 16).

La antropóloga Rayna Rapp⁶³ (1982) (citada en Tarducci, op. cit.), plantea que en las sociedades occidentales se impone proceder a la distinción entre *familia* y *unidad doméstica*, y examinar la relación entre ambas. Plantea que las entidades en las que la gente vive actualmente no son familias, sino unidades domésticas, unidades mensurables empíricamente dentro de las cuales la gente mancomuna los recursos y ejecuta ciertas tareas y donde varía la composición de sus miembros. Señala que familia tiene un significado más resbaladizo. Uno de los significados es normativo e incluye a maridos, esposas e hijos como conjunto de parientes que deben vivir juntos. Además, comprende una red de parentesco más extensa que la gente activa selectivamente, como estrategia para enfrentar necesidades en un contexto de recursos inestables.

Según Kristin Langellier y Eric Peterson (1997) la familia como concepto no tiene un referente empírico común. Efectúan una crítica ideológica de la familia como institución económica, como régimen social de género y generación y como la experiencia vivida de “*constituir una familia*”. En su trabajo definen y critican los

⁶³ En las sociedades occidentales se impone proceder a la distinción entre “familia” y “unidad doméstica”, y examinar la relación entre ambas.

supuestos sobre los que se basa la familia normativa: *la familia monolítica, el género y familia, las generaciones y la familia ahistórica, la experiencia familiar indiferenciada y la familia privatizada.*

1.2.3. Lo público y lo privado

Todos estos caminos contribuyen a desmontar la dicotomía liberal público vs privado que aparece asociada a otras dicotomías: masculino-femenino, político-doméstico, producción-reproducción, cultura-naturaleza, independencia-dependencia que se refuerzan mutuamente y se organizan en una relación jerárquica, inscribiendo a “la mujer” en el polo interior de una relación jerárquica con los varones (Jelin, 2010).

Para esta tradición liberal la mujer está para el mundo primario y doméstico así como el hombre para el espacio público y político. El feminismo denuncia que esta distinción forma parte de un discurso de dominación legitimador de la opresión de las mujeres en el ámbito privado.

Producto de la “era pre-feminista” (MollerOkin, 2008) atribuye ámbitos legítimos de actuación según el género. En contrapartida, algunos enfoque críticos postulan que lo que acontece en la vida personal, particularmente en las relaciones entre los sexos, no es inmune a la relación de la dinámica de poder - una fase distintiva de lo político-; que tanto el dominio de la vida doméstica, personal, como el de la vida no doméstica, económica y política, deben ser interpretados en forma relacionada, y aquello que una sociedad, en una determinada época, define como ámbito privado, se puede convertir en público en otro momento (Jelin, op. cit.). Con lo cual los límites entre el mundo público y el mundo de la privacidad y la intimidad se vuelven lábiles

(Reybet, 2013a). Me interesa resaltar que esa dicotomía tiene efectos en los procesos de socialización escolar.

El modelo tripartito propuesto por Hanna Arendt (1958, citada en Yannoulas, 1996) ofrece una tercera vía para sortear esta disyuntiva de hierro. Plantea que, con el tiempo, la esfera pública y la esfera privada se fueron modificando a lo largo de la historia del pensamiento occidental en lo relativo a los límites, actores, lugares físicos, funciones, instrumentos y relaciones. Esta autora ubica la irrupción de una tercer espacio: la esfera social, en la que se produjo el ascenso de la administración doméstica a la esfera pública, tornando confusas las antiguas divisiones entre público y privado, entre vida ciudadana y vida individual. Ubica esta nueva esfera en el origen de la modernidad europea, cuya forma política es la del Estado nacional.

En esa misma línea, Yannoulas (1996) manifiesta que las mujeres han construido individual y colectivamente gran parte de la esfera social a partir de acciones asistencialistas y del desempeño de profesiones como la docencia o la enfermería. De modo tal que no todo lo privado era vedado a las mujeres y no todo lo público estaba abierto a todos los hombres. Además de actuar en el contexto doméstico, las mujeres actuaban en la ciudad y el inventario de sus acciones formales e informales era enorme.

Lo público y lo privado más que el resultado de una acción unilateral del Estado sobre la sociedad, son fruto de la transformación histórica de las nociones de lo privado y de lo público a las que el Estado se fue adaptando (Rosanvallon, 1990, citado en Milstein, 2003).

Silvia Yanagisako y Jane Collier (1994) rechazan que hay dominios obvios, universales de las relaciones sociales, tales como un dominio doméstico y un dominio público, un dominio del parentesco y un dominio político. Se debe averiguar qué procesos simbólicos y sociales hacen que estos dominios aparezcan como auto-

evidentes, incluso como campos “naturales” de la actividad en cualquier sociedad. Subrayan que no hay “hechos” materiales que puedan ser tratados como datos pre-culturalmente.

1.3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES SOBRE EL TEMA

La consulta a los antecedentes de investigaciones empíricas realizadas en el ámbito escolar, especialmente de aquellas inscriptas en el paradigma feminista post-estructuralista, contribuye a la construcción de mi objeto de estudio.

Entre los trabajos etnográficos que destaco figura la investigación de Elizabeth Grugeon (1998). Como investigadora en los patios de recreo de la escuela, plantea que niñas y niños no juegan juegos juntos y presentan diferentes tipos de agrupaciones. Describe que las niñas forman grupos generalmente acotados que denotan una cierta proximidad física e intimidad, y que los niños corren de un lado a otro. Cita el estudio de Elizabeth Stutz⁶⁴ (1992) que hace evidente el carácter cooperativo de la actividad lúdica de las niñas a través de toda una gama de juegos que incluyen canciones, rimas, palmas y juegos dinámicos.

Las niñas formaban:

“círculos o corrillos grandes o pequeños [...] siempre de cara al interior de los mismos”, [a veces sentadas en pequeños grupos y otras en amplios círculos, realizando] juegos complicados y movidos en los que parecía que todas sabían exactamente lo que tenían que hacer, sin que se pudiese apreciar que discutieran de antemano algunos planes o reglas y siendo además difícil descubrir desde fuera cuales eran las reglas del juego”. (Stutz, 1992, citada Grugeon: 24)

⁶⁴ Realizado en una escuela de Norwich (Inglaterra) con quinientos alumnos/as de entre siete y catorce años de edad.

Y en sus grupos daban muestras de estar en posesión:

“de un sistema de comunicación bien desarrollado [sugiriendo] la universalidad de su sociabilidad y amistad. Todas parecían contentas y bien integradas con sus amigas y nunca pude detectar ningún asomo de enfado, reyerta o rivalidad” (ibídem).

Por su parte, los chicos manifestaban rivalidad y “tendencia a la pugna y al enfrentamiento que puede fácilmente degenerar en pelea”. A su juego parece faltarle esa “sociabilidad que era una característica tan acusada del juego de las chicas” (ibídem: 25).

También para Gloria Arenas (2006) existen algunas diferencias significativas entre los grupos de niños y de niñas. Esta investigadora encuentra que los grupos formados por niñas son más pequeños en número, más íntimos y con mayor compromiso e intensidad emocional, que los grupos de niños.

No obstante, Arenas (op. cit.) describe episodios de juegos entre niñas y niños de tres y cuatro años de edad de nivel inicial. En esos juegos dan muestra de cómo comprenden el sexo, el género y la sexualidad. La autora interpreta que niñas y niños se consideraban y eran considerados como prototipos de su grupo sexual y rechazaban cualquier representación que no fuera la que tenían como patrón marcado por los estereotipos del propio sexo. Los papeles representados estaban muy polarizados desde el género social, y el sexo de los miembros de los grupos se confundía con la sexualidad. Cuando se les preguntaba a qué jugaban, contestaban que a “las mamás y a los papás”, nunca a las parejas, por lo que los niños y las niñas con marcado género social contrario a su sexo tenían muy pocas posibilidades de poder ser aceptados dentro de esos juegos y representar los papeles que les hubiese gustado representar. Plantea que en esos juegos, niñas y niños distinguen a hombres y mujeres por las diferencias de

origen biológico, consideran a la heterosexualidad como normal y como patológica cualquier otra demostración o desviación de estas prácticas. Concluye que en sus juegos ellas y ellos representan los papeles de la vida familiar que los adultos y adultas les enseñan desde que nacen, sin posibilidades de resistir a esos mandatos. Describe etnográficamente como compiten para decidir los papeles que representan cada uno, y cómo todo lo que conlleva relación de pareja se reduce a jugar a los papás y las mamás. Las implicancias sexuales aparecen cuando se hace necesaria la presencia de un bebé para mantener el juego y la aceptación del grupo, que se rinde a la autoridad del papel de papá y la mamá. El papel de mamá es muy deseado, puede aparecer vinculado al cumplimiento de las funciones de hacer la comida y dar de comer al bebé. Varios episodios recrean la creencia que los contactos físicos (como un beso) entre los miembros de ambos sexos han de ser validados por el matrimonio. El mundo es muy simple, si hay contacto físico entre los miembros de distinto sexo, éstos tienen que casarse. Las acciones tienen unas consecuencias predecibles y directas. Para niñas y niños con marcado género, masculino los niños y femenino las niñas, las relaciones y contactos debían ser ratificados por el matrimonio y los hijos. Para estas niñas y estos niños de tres y cuatro años de edad, la sexualidad no es problemática, es inevitablemente heterosexual y procreadora. En el medio de la interacción, mientras las niñas suelen introducir el papel de una princesa “guapa” que debe ser elegida por el príncipe para casarse, los niños incorporan a los superhéroes (Superman, Spiderman, Masa) personajes ficticiales que implica competencia y lucha en términos de quien es el más fuerte o tiene más poder para representar a su héroe preferido.

Según Davies (1994), los superhéroes son uno de los componentes de la construcción de la masculinidad hegemónica, cuyas prácticas llevaron a un niño de preescolar, a sólo dos semanas de empezadas las clases, a etiquetarlos como “peleones”,

una categoría próxima a “banda de los guerreros” de RaphaelaBest (citada en Jordan, 1999) que participan del “discurso del guerrero” en términos de Ellen Jordan (op. cit.).

Dado que no todos los chicos aceptan esa posición ellos intentan aliviar la tensión adquiriendo algunas de las competencias asociadas con aquella masculinidad de modo que no sea puesta en duda, quedando en libertad para procurar intereses menos masculinos. Son los varones que clasifica como “sensibles y articulados”, por lo general son de clase media y sus madres tienen trabajos remunerados. Es más usual en hogares que se reparten las funciones en parte iguales y se encuentran igualmente cómodos en posiciones masculinas y femeninas. Su interés hacia las niñas se orienta más hacia la amistad que a las relaciones sexuales-románticas. Para otros niños el género asignado resulta una verdadera camisa de fuerza muy difícil y pesada de llevar. Cada vez que intentan saltar fuera del comportamiento considerado correcto sufren constantemente los efectos de la labor de mantenimiento categorial originada por su desviación de la norma. Su resistencia es causa de gran número de conflictos (Davies, op.cit.).

Para Jordan (op. cit.) se hace cada vez más evidente que buena parte de la discriminación que sufren las niñas tiene su raíz, ya sea directa o indirectamente, en el comportamiento de los niños. Expone que la mayor atención dispensada por los/as maestros/as en clase, en gran medida es una respuesta al hecho que son los niños los que causan problemas de disciplina y atención en el salón de clases, y que los intentos de los/as docentes por compensar la balanza son resistidos activamente por algunos de ellos. Por esa razón, Jordan (op. cit.) expresa que el centro de la investigación debe trasladarse de lo que ocurre a las niñas a lo que les sucede a los niños. Considera que hay que ponderar el papel que representan las expectativas de la escuela en la construcción de la masculinidad, tomar en cuenta las pugnas entre distintos grupos de varones por una definición propia de la masculinidad y, por último, el grado en que se

usa a las niñas y se abusa de ellas en el proceso. Manifiesta que son varios/as los/as investigadores/as que han sugerido que en el presente las presiones para adecuarse al género son más fuertes sobre los niños que sobre las niñas.

Si bien muchas descripciones parecen confirmar la hipótesis que plantea la existencia de “culturas separadas” entre las niñas y los niños, esta problemática carece de consenso entre las/os investigadores.

Diversos trabajos la ponen en tensión. Incluso la misma Stutz citada por Grugeon (op. cit.) menciona haber hallado con frecuencia muestras de interés y respeto de parte de los chicos por el juego de las niñas, logrando ser aceptados e integrados con naturalidad por las chicas.

En uno de sus registros Stutz señala:

“nunca vi que un chico tratara de estropear estos juegos. En otras ocasiones observé cómo las niñas enseñaban a sus compañeros a saltar a la comba, a tocar las palmas o a realizar cualquier otro juego, y cómo ellos seguían con gran regocijo las instrucciones” (Stutz, citada en Grugeon, op. cit.: 24).

Además, parece existir

“una mayor gama de opciones en el mundo de las niñas que en el de los niños. Estas opciones se hacen evidentes en distintas áreas, como juegos y entretenimientos” (RaphaleaBest, citada en Jordan, op.cit.: 226).

Por otra parte

“(…) la inadecuación rara vez le causa problemas a la niña, en la medida en que dispone de un amplio espectro de conductas aceptables. Ella puede jugar de cualquier forma sin tener que avergonzarse por ello. Un niño disfrazado con una bata de olanes puede contar con que se van a reír de él; en cambio, una niña con unacapa de superhéroe no genera bulla. No hay nada engañoso acerca de la adaptabilidad femenina - o la intransigencia masculina - en materia de juegos imaginarios” (Vivian Paley, citada en Jordan, ibídem).

Martín Poveda y Beatriz Martín (2003) señalan que, entre otros aspectos, es la actividad lúdica, desarrollada principalmente entre “grupos de iguales”, la que está en la base de las estrategias de interacción y comunicación diferentes para cada sexo. Pero dudan que sea tan frecuente y constante la separación por sexos en las actividades infantiles, ya que en numerosas ocasiones niños y niñas participan conjuntamente en las mismas actividades. Señalan que aunque niñas y niños jueguen en grupos diferentes, en muchas ocasiones están “los unos disponibles a las otras” para interactuar, en clave de competición o conflicto entre grupos. También remiten a estudios que indican que las supuestas diferencias de género parecen estar vinculadas a factores mucho más contextuales, tales como las identidades y roles de actuación que la organización de la tarea ofrece. De esta forma, los mismos participantes en diferentes situaciones pueden desplegar un repertorio interactivo muy amplio, que en unas ocasiones puede corresponder a los supuestos de género (las niñas cooperativas y solidarias frente a los niños jerárquicos y competitivos) y, en otras, puede contradecirlos.

Cuando Bronwyn Davies (op. cit.) estudia los procesos de configuración de la identidad de género en niños y niñas que asisten al tramo inicial de la educación, usando como metodología el estudio de caso y la lectura de los denominados “cuentos feministas”, interpreta sus reacciones ante esos cuentos como indicativas de la fuerte impronta de las categorías duales de género en sus representaciones, y señala que esta asignación de roles fijos, esenciales supone un trabajo tremendamente complejo y contradictorio en los/as infantes. Ante la presión para el mantenimiento de las categorías, niños y niñas pueden hacer dos cosas: o acomodarse o resistir. Señala que en la mayoría de los casos, dado que no se dispone de una identidad fija y coherente, los niños y las niñas oscilan entre ambos polos, añadiendo a la ecuación la necesaria

contradicción. Niñas y niños construyen discursos a través de lectura e interpretaciones de las experiencias que viven. No son totalmente libres para construir discursos que generen identidades alternativas, pues algunos discursos son más poderosos, disponibles, deseables o placenteros para ellas y ellos a lo largo del proceso identitario. La resistencia y el mantenimiento configuran un proceso dual que es central en el estudio de la vida social de los y las infantes, pues a través de él, el género es constantemente creado y mantenido.

Barrie Thorne (1999, mi traducción) en sus investigaciones en escuelas primarias ha detectado lo que llama “trabajo de frontera” entre niños y niñas, como una interacción basada en, o que fortalece, barreras de género.

Expresa que

“Cuando las barreras de género se activan, la holgada totalidad ‘chicos y chicas’ se consolida en ‘los chicos’ y ‘las chicas’” (Thorne, op. cit.: 65).

Advierte que “fronterizo”

“puede sugerir erróneamente un cerco que divide las relaciones sociales en dos partes. La imagen debería ser la de varios cercos bajos que se construyen y se desmantelan rápidamente. Las barreras de género son episódicas y ambiguas, con lo cual ‘trabajo fronterizo’ debería asociarse a un término paralelo - ‘neutralización’ - para los procesos en los que chicos y chicas (y adultos que ingresan a sus relaciones sociales) neutralizan o minimizan un sentido del género como división y oposición (ibídem.: 84).

Describe como parte del trabajo de frontera, entre otros juegos, a los rituales de persecución, el toqueteo y los sobrenombres en los que participan tanto niñas como niños de forma asimétrica. En esas instancias, son los niños los que controlan la mayor parte del espacio de juego, los que invaden el espacio de las niñas con más frecuencia de lo que ocurre a la inversa, y los que demuestran una mayor tendencia a considerar a

las niñas como contaminadoras (“tienen piojos”, “son piojosas”). Además, plantea que las interacciones entre niñas y niños están aún más inhibidas por imputaciones sobre la base sexual de la amistad y el uso continuo de insinuaciones sexuales en tono de bromas.

No obstante ello, Thorne encuentra que la organización y los significados de género varían de las escuelas a los barrios y a la familia, del aula al patio y al comedor. Así, mientras algunas situaciones, como las “persecuciones género-cruzadas y las “invasiones⁶⁵” evocan un sentido de género y dualismo, otros acontecimientos minan y esparcen esa mirada.

Advierte que “cultura” y “subcultura” a menudo son usadas para cosificar imágenes contrastivas que exagera la coherencia de la interacción del mismo género e impide captar la textura y el dinamismo de la interacción que colapsa dentro de dualismos. Cree necesario mover la investigación de las rutas dualísticas, empezando con una mirada global más que con la suposición del género como separación y diferencia. Examinar el género en su contexto más que armando abstracciones binarias.

Postula la necesidad de contar con conceptos que ayuden a aprovechar la diversidad, las coincidencias, las contradicciones y las ambigüedades en los campos culturales más amplios en los que las relaciones de género y las dinámicas del poder son construidas. Así mismo observa que el género toma forma en interacciones complejas con otras divisiones sociales y espacios de inequidad: edad, clase, raza, etnia, entre otros, que hay que contemplar. Cuando hace etnografía, repara en aquellas situaciones

⁶⁵ Son analizadores propuestos por Barrie Thorne (1999: 76-77) para referirse a que, en forma individual o en grupos, los chicos deliberadamente interrumpen las actividades de los grupos de las chicas. Las invasiones son un tipo de “trabajo fronterizo” que también toma una forma asimétrica: los chicos invaden mucho más a menudo que las chicas. “Molestar a las chicas” es una expresión que suele acompañar a las invasiones resaltando un sentido de género como una división social antagonista.

“género-cruzadas”, preguntándose: ¿cuál chico/a?, ¿dónde?, ¿cuándo? ¿bajo qué circunstancias?.

Sostiene que el marco contrastivo del modelo de “las culturas separadas” es un relato que ha perdido su fuerza de narrativa, ha sobrevivido su utilidad al igual que la ideología de género en la que se sostiene.

Ellen Jordan (op. cit.) preocupada por develar los mecanismos que establecen la desigualdad de género en escuelas primarias, plantea que para entender la dicotomización de género se deben distinguir dos etapas: la adopción de una identidad de género (alrededor de los dos años de edad) y el proceso de negociación entre las distintas definiciones. Aunque la adopción de la identidad de género supone la aceptación de un mundo marcado por el género en el cual todos son hombres o mujeres, se está muy lejos de tener nociones fijas de lo que ese posicionamiento significa socialmente. Niñas y niños de cuatro años que aceptan ser colocados por los adultos dentro de un grupo de género, identificándose con actitudes, objetos y actividades como propias de su grupo, aun no comprenden o no están preparados para aceptar los estereotipos que les han sido atribuidos.

Esta distinción permite entender la dinámica de la construcción de género en los primeros años de escolaridad. La identidad de género se adopta muy temprano y suele permanecer estable, pero el significado evoluciona más lento a través de lo que los teóricos post-estructuralistas del género describen como la negociación de los discursos y de las prácticas del género. Estos discursos y prácticas provienen del contexto en el que los individuos construyen definiciones de comportamiento apropiado de grupo, que se desarrollan y cambian a lo largo de toda la vida. Niños y niñas llevan a los escenarios institucionales la concepción de sí mismos, en prácticas que establecen la identidad de género en interacciones privadas entre padres, madres y bebés. Llegan a la escuela

sabiendo lo que son y con un fuerte compromiso hacia su grupo genérico y cierto antagonismo potencial hacia el otro. Pero con una impresión muy vaga sobre qué clase de comportamiento le es demandado por su pertenencia a ese conjunto y todavía dependen de los adultos y compañeros para clarificarles la pregunta.

Ella Westland (1993, citada en Rodríguez Menéndez y Peña y Calvo, op cit.) analiza los discursos de niños y niñas - cuyas edades están comprendidas entre los 9 y los 11 años -, organizados en grupos para conversar sobre los roles de género que aparecen en los cuentos tradicionales. En sus discursos la autora reconoce la fragilidad en la construcción de la identidad, pues las respuestas que niños y niñas dan a los roles de género establecidos por los cuentos tradicionales, son variadas, diversas y contradictorias. También concluye que una alta proporción de las niñas de esta edad son “lectoras resistentes” que están dotadas de capacidad para criticar y manipular a su antojo las imágenes de género que aparecen en dichos cuentos. En oposición a ello, muchos de los chicos entrevistados se adaptan más al patrón estereotipado, pues tienen menos incentivos para traspasar las fronteras de género. La posición de superioridad que ostentan en los sistemas de relaciones de género provoca que no vean necesario modificar una situación que los privilegia.

En un contexto de escasos estudios sobre la construcción de la sexualidad femenina en el ámbito de la escuela primaria, sobresale Emma Renold (citada en Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, opcit). La autora señala la existencia de diversas feminidades y, básicamente distingue entre aquellas chicas que se adecuan a los estereotipos dominantes sobre la sexualidad de las mujeres (feminidad subrayada), y aquellas que construyen su identidad sexual de modos alternativos, transformando las ideas dominantes sobre el cuerpo femenino y su sexualidad. Si bien reconoce las dificultades para resistirse a las categorías de género, pues la mayoría se adecua al

estereotipo, también abre la puerta a la posibilidad de que la configuración de la feminidad sea un proceso complejo y contradictorio. Por otra parte, trata de desmontar una de las afirmaciones básicas en el estudio de las relaciones entre género y escuela. En particular, la idea de que el alto rendimiento académico de las chicas es una cuestión no problemática, a diferencia de lo que ocurre con los chicos. En oposición a ello, señala que las niñas que manifiestan altos logros académicos ocupan una posición no femenina dentro del aula, puesto que se oponen a la feminidad enfatizada. A partir de ello, analiza las tensiones, contradicciones y complejidades entre la necesidad de adecuarse al estereotipo y el deseo de comportarse en modos que trascienden las fronteras de género. En una línea similar, Liz Jones (citada en Rodríguez Menéndez y Peña Calvo, op. cit.) analiza los diversos discursos que sobre la feminidad manifiestan niñas de cuatro años, revelando la conciliación que se produce entre los discursos dominantes y alternativos sobre la feminidad.

Un aporte al conocimiento de las vivencias de niñas catalogadas en la escuela como “dificiles” se encuentra en Adela FranzéMudano (2002). La autora logra visibilizar sus representaciones y auto-representaciones en torno a la sexualidad. Una fortaleza de su estudio pasa por cómo articula las divisiones de género, sexualidad y etnia a partir de las clasificaciones de las propias alumnas.

CAPITULO 2

ESCENARIO

“Neuquén”, un vocablo que deriva de la palabra mapuche⁶⁶ “Newenken”, cuyo significado es “correntoso”, o del vocablo araucano⁶⁷ “Ñedquén”, cuya definición significa “atrevido, arrogante, audaz”, designa un río, una provincia y su ciudad capital - situada en la confluencia de los ríos Limay y Neuquén, y de cuya unión nace el Río Negro -.

En este capítulo me propongo volver inteligible el análisis e interpretación de algunas articulaciones que realizo a lo largo de mi investigación en una escuela primaria pública mixta - fundada en el año 1998 - localizada en un barrio popular del vasto *oeste*⁶⁸ de la ciudad de Neuquén, capital de la provincia del mismo nombre (norte de la Patagonia argentina).

Al caracterizar el contexto más amplio en el que se inserta el establecimiento educativo, procedo a intersectar algunas dimensiones del estado y la sociedad neuquina desde la década de 1960 hasta la actualidad.

⁶⁶Pueblo originario de la Patagonia.

⁶⁷ *Ibíd*em

⁶⁸ Designación habitual con la que se reconoce esta zona que ha ido creciendo hasta albergar en la actualidad a más de un tercio de la población capitalina.

2. 1. La provincia

Históricamente, desde el punto de vista demográfico, las cinco provincias integrantes de la Patagonia Argentina⁶⁹ - se habían caracterizado por una débil ocupación del territorio⁷⁰ - como consecuencia del predominio de la ganadería extensiva y de la agricultura intensiva de oasis en algunos de sus valles -, lo que no constituía un estímulo suficiente para el fortalecimiento de un perfil urbano de la región.

Luego de la provincialización, en el año 1955, del hasta entonces territorio nacional⁷¹, seguida de la sanción de la Constitución provincial en 1957, al poco tiempo - 1962 - accedió por primera vez al gobierno un flamante partido político provincial llamado Movimiento Popular Neuquino (MPN), fundado en el año 1958 - durante la proscripción del peronismo -.

La jurisdicción adquirió un perfil productivo vinculado a la producción y provisión de energía⁷² con el eje puesto en la construcción de grandes represas hidroeléctricas y en la expansión e intensificación de la explotación de hidrocarburos⁷³, asociado a la conformación de una matriz estado-céntrica que, aún debilitada, se mantiene en la actualidad.

⁶⁹ Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego.

⁷⁰ Entre las cinco provincias se cubre un extenso territorio que abarca a unos 1.768.165 kms² - frente a los 3.761.274 de kms² de extensión de toda la Argentina.

⁷¹ La condición de Territorio Nacional implicaba carecer de autonomía de gobierno frente al nivel central.

⁷² Esta orientación era acorde al paradigma desarrollista asumido bajo la presidencia de Arturo Frondizi (1958-1962), que apuntaba al desarrollo industrial del país. Entre las estrategias gubernamentales más importantes, se contemplaba la creación de polos de crecimiento - bajo el supuesto que los mismos irradiarían su influencia al conjunto de la nación -.

⁷³ Inicialmente bajo el liderazgo de la empresa estatal nacional YPF (Yacimientos Petrolíferos Fiscales, fundada en el año 1928).

A medida que se fue consolidando el perfil energético, el aporte migratorio fue un factor necesario⁷⁴, que produjo, entre los Censos Nacionales de Población de 1960 y 1991, un deslizamiento desde una migración por goteo a otra masiva (Perrén, 2010). El incremento demográfico, que superó entre dos y tres veces la media nacional, se sostuvo en un crecimiento vegetativo apenas positivo y en el aporte de un creciente contingente de migrantes - del interior de su territorio, de otras regiones del país, y de países limítrofes, especialmente de Chile -, inaugurando un ciclo de continua expansión urbanística con epicentro en la ciudad capital.

En la década neoliberal de los 90s, la implementación de las políticas de desregulación, privatización y apertura externa de la economía argentina auto-limitaron las posibilidades de acción autónoma del aparato estatal, tanto nacional como provincial.

Por efecto de las reformas de ajuste estructural llevadas adelante por el gobierno nacional (1989-1999), las condiciones ventajosas de la provincia empezaron a desaparecer. La reducción del rol del Estado tuvo un fuerte impacto en el nivel de desempleo que aumentó desde un 7 % a comienzos de los años 1990 a un 17 % en 1995. Si a ello se suma la subocupación, la marginalidad y la pauperización, se registra un retroceso y degradación en el nivel de vida de las capas trabajadoras (Favaro, 2002). El caso de la privatización de YPF ilustra este fenómeno: el despido masivo de trabajadores⁷⁵ determinó la migración de un gran número de familias desde las localidades vinculadas con la explotación petrolífera, hacia la ciudad capital, que

⁷⁴ El requerimiento de mano de obra en los distintos sectores de la estructura productiva provincial excedía la oferta de fuerza laboral regional, tanto en cantidad como en calificación. A su vez, para los/as trabajadores, la migración representaba no sólo la solución para su inserción laboral, sino también la posibilidad de una movilidad social más rápida que en su lugar de origen (Álvarez, Bercovich y Herrero, s/f. Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén).

⁷⁵ En su mayoría, varones.

representaba en el imaginario colectivo mayores posibilidades de acceso a puestos de trabajo formales o, en su defecto, a ingresos generados por actividades informales.

Con respecto al actual panorama socioeconómico de la población neuquina se carece de fuentes confiables que permitan una estimación certera de los datos sobre pobreza, indigencia, desocupación y subocupación, en tanto se duda de la objetividad de los criterios oficiales de medición⁷⁶. Si bien las cifras generadas por los organismos competentes nacionales y provinciales muestran para el aglomerado urbano Neuquén-Plottier, cierto mejoramiento, respecto a las mediciones anteriores, de los indicadores socio-ocupacionales⁷⁷, distintos estudios académicos e informes de consultoras e instituciones no gubernamentales, sostienen que se ha producido una profundización de la desigualdad social. Uno de los indicadores que permiten apreciar la magnitud de la pobreza y la indigencia es el incremento de la asistencia social mediante los Programas de Inclusión Social concebidos para atenuar los efectos más nocivos de la desocupación. En el año 2009 alrededor de 9.500 personas de la ciudad eran beneficiarias del Programa Jefes de Hogar - creado por el Ejecutivo Nacional -, y otras 18.000 recibían Subsidios de programas de asistencia social solventados con fondos propios del municipio neuquino⁷⁸.

⁷⁶ Si bien habría consenso en atribuir, en el inicio de la última década (2003-2014) cierta recuperación de la actividad económica con impacto favorable en la generación del empleo, y que en los últimos años se habría entrado en una nueva fase de “crisis” del trabajo.

⁷⁷ En el IV Trimestre del año 2012, la desocupación había descendido al 5,3 y aumentado la cifra de la Subocupación a un 4,9. En el II Semestre del año 2012, la Pobreza y la Indigencia era de un 4,0 y un 0,6 respectivamente respecto al 33,4 y 12,3 en el 2004 (Datos del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas Provincia de Neuquén).

⁷⁸ Fuente: Dirección Provincial de Estadística y Censos de la Provincia del Neuquén, 2010.

Esta situación se tradujo en una disminución del aporte migratorio externo⁷⁹. Según los últimos Censos de Población, entre los años 2001 y 2010, en la provincia se redujo desde un 29,3% a un 25,1 %. Y, a diferencia de mediciones anteriores, la tasa demográfica pasó a sostenerse en el crecimiento vegetativo y en el envejecimiento de la población⁸⁰. En el caso específico de la ciudad de Neuquén, puede observarse la existencia de importantes mutaciones de la arquitectura demográfica actual: un aumento de hogares unipersonales y de mujeres encabezando la economía de la casa, también más cantidad de familias con un solo hijo y de menos familias con tres hijos. El porcentaje de hombres que sostienen económicamente un hogar ha bajado de un 72,4% en el 2004, a un 61,4% en el año 2013; dentro de las mujeres jefas de hogar, las que tienen sólo un hijo pasaron de representar, de un 34% en el año 2004, un 50,4% en el año 2013. Según las autoras del trabajo, se trata de cambios relacionados con distintas variables, entre otras: la emergencia de los planes sociales para “jefes de hogar”, una mayor participación femenina en el mercado laboral y la emancipación general de la mujer⁸¹.

⁷⁹ Aunque la actual coyuntura permite conjeturar una nueva oleada migratoria desde otras provincias y países vecinos a partir de los planes de gobierno dirigidos a la explotación, en asociación con inversores extranjeros, de los “combustibles no convencionales” prevista para el corto plazo.

⁸⁰ En la Pirámide de Población, con una estructura etaria joven, se visualiza un aumento significativo en el grupo de 60-64 años, síntoma de las poblaciones más envejecidas.

⁸¹ Fuente: Michelli, Figueroa y Andrada. Departamento Estadística Facultad de Economía, Universidad Nacional del Comahue. En Diario Río Negro, 25 agosto 2014 (Incluido en este Capítulo).

2. 2. La ciudad

Con su cuarto de millón de habitantes⁸² - la mitad de los 551.266 que acusa para el total provincial el Censo de Población 2010 -, en la actualidad la ciudad capital ha consolidado su status de centro de gravitación financiero, cultural, comercial y de servicios de la Patagonia Norte. El notable incremento experimentado por la oferta hotelera, gastronómica, inmobiliaria y comercial de la ciudad se irradia sobre la extensa zona metropolitana que se extiende a ambas márgenes de los ríos Neuquén, Limay y Negro, una zona tradicionalmente destinada a la actividad frutícola de pequeñas parcelas explotadas por sus propietarios de origen europeo⁸³, una actividad que se ha visto afectada por las recientes condiciones desfavorables a la comercialización de los productos primarios, y ante las especulaciones del negocio inmobiliario. Las estadísticas Álvarez, Bercovich y Herrero (s/f) consideran al desarrollo inmobiliario como un signo de los nuevos negocios privados que reactivan los procesos de acumulación y concentración del capital, correlativo a un aumento exponencial de la pobreza.

Como se documenta en el último punto de este Capítulo (2.4.6.), en contraste con la prolija grilla del centro de la ciudad, las nuevas periferias urbanas en las que se radican los sectores más pauperizados, expanden el ejido municipal hacia el límite noroeste coronado por pequeñas elevaciones de terreno conocidas localmente como

⁸² Según el Censo de Población de 2010 son unos 232 mil habitantes.

⁸³ La fruticultura sigue siendo el principal soporte del comercio local, y representa una importante fuente laboral para los obreros rurales - provenientes en su mayoría de la Novena región de Chile -.

bardas⁸⁴. Si bien el terreno pedregoso y las condiciones climáticas extremas no constituyen un escenario propicio para la radicación de viviendas, en este borde del oeste de la ciudad viven muchas jóvenes familias de trabajadores/as y de desocupados/as que expresan el nivel de desigualdad social y representan una demanda de ciudadanía.

Los/as investigadores/as regionales coinciden en que el acceso a la tierra urbana representa un indicador clave para entender la desigualdad social a escala regional. Para las élites que se benefician de la economía generada en el petróleo y en las empresas dependientes de ella, el mercado inmobiliario aparece como uno de los soportes más redituables a través de las especulaciones y transacciones inmobiliarias. Para los sectores subalternos la tierra es la base material para la reproducción de su subsistencia, lo que explica el fenómeno extendido de las tomas de terrenos cuya ilegalidad y precariedad mantiene y reproduce su situación de desigualdad estructural (Giaretto, 2010: 138). Estos asentamientos albergan a trabajadores cuya calificación se vincula predominantemente con tareas manuales y, en menor medida, con actividades propias del eslabón más débil del trabajo no manual (Perrén, 2010).

La acelerada multiplicación de tomas en las márgenes de la ciudad creció a un ritmo que parece no haber alcanzado su techo. Relevamientos recientes de la Organización No Gubernamental (ONG) Techo Argentina, estiman que en la ciudad de Neuquén se concentra el mayor número de asentamientos de la provincia. Registra para el primer semestre de 2013, unos 45 asentamientos que abarcan aproximadamente a

⁸⁴ Las bardas son un límite de referencia constante en la población. Geográficamente, son mesetas bajas que no superan los 150 metros de altura, distintivas del paisaje neuquino, y que, en la ciudad capital, caracterizan su límite norte. El terreno es pedregoso, resbaladizo y escarpado; contiene arbustos de escaso tamaño, yuyos y pastos de hojas duras.

unas 5.990 familias⁸⁵. Las mismas no acceden a la red cloacal⁸⁶, se conectan en forma irregular a la red pública de energía eléctrica y a la red pública de agua⁸⁷, el acceso a la red de gas natural “es casi una quimera” y se utiliza el gas licuado en garrafa, o leña o carbón como fuente principal de energía para calefacción y cocina⁸⁸.

2. 3.El barrio y las ‘tomas’⁸⁹

El barrio Gran Neuquén Norte fue el resultado de una planificación del gobierno provincial (1987-1991) como parte de un programa de construcción de planes habitacionales para atender - y ordenar - el crecimiento demográfico en esa zona.

En busca de las oportunidades laborales generadas por las obras, arribaron numerosas familias de trabajadores provenientes desde el interior provincial y otras provincias, que optaron por edificar sus precarias viviendas en terrenos fiscales próximos a las fuentes laborales.

En consecuencia, en la actualidad, el paisaje barrial presenta una heterogeneidad arquitectónica fruto de la combinación de los distintos diseños de moradas de los diversos planes habitacionales, con las casas de los estratos sociales más pauperizados⁹⁰, edificadas por esfuerzo propio que rodean al barrio. Muchas de estas viviendas se

⁸⁵ Con un promedio de cuatro integrantes por familia arroja unas 23.488 personas.

⁸⁶ La mayoría elimina las excretas a través de un desagüe hacia un pozo ciego.

⁸⁷ El agua potable es quizá una de las problemáticas de mayor impacto por lo indispensable que resulta este servicio para la calidad de vida de las personas.

⁸⁸ En Diario Río Negro, 20 agosto 2014.

⁸⁹ Expresión con la que regionalmente se habla de los asentamientos irregulares en terrenos fiscales.

⁹⁰ Los procesos de pauperización y exclusión actuales marcan y demarcan territorios sustancialmente distintos de los que ocupó la pobreza como frontera social en los siglos XVIII, XIX y principios del siglo XX. Los mismos se expresan en el terreno de las políticas sociales y educativas, así como en el campo de las representaciones en escuelas atravesadas por la desigualdad (Redondo, 2006).

emplazan al pie y en los cañadones de la barda, en un área de alto riesgo aluvional, y/o superpuestas al tendido de redes de gas de alta presión y/o de electricidad de alta tensión, dibujando una sinuosa trama de caminos que sortean los desagües pluviales a cielo abierto y las lagunas dejadas por las lluvias periódicas. Proliferan líneas conectadas clandestinamente a los servicios públicos y la existencia de letrinas en todas las viviendas, y la evacuación de aguas servidas a patios, zanjas o calles por superficie crean un ambiente con escasas condiciones de higiene. Las viviendas ubicadas en fracciones de tierras no aptas para el hábitat humano, exige a sus residentes sortear los obstáculos físicos.

Dos escuelas de nivel primario y una sala de nivel inicial - tres establecimientos de enseñanza comprimidos en una misma manzana - obran como testimonio de la presencia del estado provincial en el barrio. Las mismas están ubicadas en el centro del nuevo barrio (que cubre un radio de unas diez manzanas) cerca de la comisaría (a sólo una cuadra de los establecimientos educacionales) y próximas a la comisión vecinal, a una capilla católica, a una canchita de fútbol y a un comedor comunitario.

2.4. La escuela

En un contexto de explosión demográfica, estas familias multiplican las demandas por la educación formal de sus hijos/as, y presionan ante el estado provincial, la jurisdicción encargada de organizar el sistema educativo dentro de su territorio⁹¹. Por

⁹¹ Desde la des-centralización del sistema educativo escolar, un proceso que culmina en el año 1993 con la sanción de la ley nacional denominada Ley Federal de Educación (1993). Sustituida en el año 2006 por la Ley de Educación Nacional, la misma no altera las responsabilidades jurisdiccionales.

otra parte, ése es el patrón que caracteriza a las creaciones de los establecimientos educativos de las zonas socioeconómicamente deprimidas.

Al reseñar el surgimiento de la escuela, destaco el nivel de conflictividad barrial generado a partir de la insuficiente capacidad de respuesta de las autoridades educacionales ante la demanda social por educación al actuar desde una lógica de atenuación de la emergencia, sin una clara planificación.

Originariamente, las clases dieron inicio el 4 de marzo de 1998, en forma provisoria en el depósito de una de las empresas constructoras de viviendas. Según rememora una de las maestras con mayor antigüedad en la escuela, al principio las aulas funcionaban precariamente en el pañol de la obra - lugar que en la actualidad es utilizado como sala para docentes y biblioteca escolar -, en dos tráiler y en un Anexo de una Capilla Católica del barrio, ésta última calefaccionada con tubos de gas⁹².

Claramente, en los orígenes, la cuestión edilicia fue un tema excluyente para las familias, tal como se observa en dos Actas consecutivas del año 2000 extraídas del Primer Libro de Actas Generales de la escuela: Acta N° 32 del 22 de Junio y Acta N° 33 del 31 de agosto.

Como puede comprobarse (incluyo ambas Actas al final de este Capítulo), la primera Acta refleja el grado de movilización de las jóvenes familias en demanda por educación escolar de sus hijas e hijos; y la segunda Acta constituye la respuesta oficial ante los reclamos por el lento avance de las obras. En la copia que presento, destaco entre paréntesis lo que considero indicios de la procedencia popular del alumnado. Así

⁹² No es un tema menor en la Patagonia, con inviernos crudos.

mismo destaque en letra cursiva los términos que tienen claras connotaciones sexistas⁹³ (Fernández Fraile, 2009; Martín Rojo y Gómez Esteban, 2004).

La lectura de sendas Actas de la época fundacional de la escuela, muestra la acción colectiva de los grupos familiares que, al apropiarse y redefinir los espacios materiales y simbólicos, como escenarios para el ejercicio de derechos, amplían la noción de ciudadanía. Estas formas de instituir espacios de lo público remiten a un enfoque de la ciudadanía que no se agota en la definición jurídico-política de derechos y obligaciones, sino que se centra en los procesos de construcción social del rol del ciudadano y de los diferentes sentidos que adopta en diferentes sociedades (Roberto Da Matta; 1997, citado en Milstein, 2003: 29-30).

2.4.1. El edificio

Finalmente, en febrero de 2001, luego de algunas postergaciones, se inaugura el edificio actual, construido de ladrillos y mampostería. De tamaño pequeño, consta de

⁹³ Para María Eugenia Fernández Freire (2009), por herencia anterior, la gramática de la lengua española estableció el género masculino y femenino como sistema de clasificación de los sustantivos, pero la tradición cultural y el etnocentrismo en la sociedad marcó la prioridad del masculino sobre el femenino. Se ha llegado a asociar y/o confundir el género gramatical con el género social, siendo el sexo la razón última de esta categorización. Un término de género gramatical femenino traduce estereotipos morales, afectivos, psíquicos, físicos, propios del género sociocultural (según sociedades, culturas y épocas históricas) ligados socioculturalmente al sexo. Es lo que se conoce como “sexuiseblanza”, que determina que una cosa es el sexo, otra el género social, y otra, el género gramatical. Luisa Martín Rojo y Concepción Gómez Esteban (2004) identifican entre los fenómenos más frecuentes de manifestaciones sexistas, “el desequilibrio en la forma de tratamiento y la diferencia de status”, particularmente “el sentido extensivo de los términos masculinos”. En “la oposición de género”, “el término masculino es no marcado o no intensivo”, lo que implica que, al no existir ninguna presuposición sobre el sexo del referente, en la visión del mundo dominante se da por supuesto que, en tanto no se demuestre lo contrario, los seres humanos son varones, una regla que comprueba la conexión semántica entre lo típico y la masculinidad. Otra regla del “sistema de género” establece que “el término femenino es marcado o intensivo”, en tanto “se conozca el referente o se quiera especificar el género”. Esta organización del sistema de género ha sido considerada discriminatoria por numerosos sociolingüistas ya que permite ocultar la participación femenina y, de hecho, produce ese efecto de invisibilización de las mujeres.

nueve aulas, diversas salas para: dirección, vice-dirección - yuxtapuesta con la secretaría -, biblioteca, computación, sala “de maestros”, además baños, cocina, depósito, sala de usos múltiples (SUM) y patio.

La escasez de espacio con que cuenta el edificio, obliga al ensayo de soluciones alternativas, siempre insuficientes, dilemáticas y cambiantes, constatable en mi trabajo de campo. El acceso al patio de tierra, con el fin casi excluyente de jugar al fútbol, es motivo frecuente de litigios entre los alumnos varones. Las autoridades deben mediar y hacer respetar las frágiles regulaciones instituidas para su uso. De estas disputas por el territorio no participan los niños de los primeros y segundos grados ya que están excluidos de la práctica del fútbol⁹⁴ durante los recreos por una cuestión de cuidado por la dinámica del juego que exige un despliegue físico.

Así mismo, la biblioteca escolar funciona simultáneamente como sala “de maestros” y quiosco escolar⁹⁵. Mientras, en la sala de maestros funciona un “grado recuperador”.

También la escasez de espacio es un denominador común de los conflictos planteados entre docentes de los dos establecimientos escolares de nivel primario que comparten la misma manzana. Esta fuente de desavenencias data de la etapa fundacional, pero se perciben aún hoy en las disputas y arreglos institucionales⁹⁶.

⁹⁴ Tema desarrollado en el Capítulo 4.

⁹⁵ Durante un encuentro de trabajo, la directora le responde a una maestra de primer grado: *‘estoy analizando donde lo meto (por el quiosco) La maestra insiste en que ‘la biblioteca tiene que ser un espacio de silencio’. La vicedirectora: ‘¿y los maestros? Porque es sala de maestros’, otra maestra ‘antes era un espacio lindo para leer, estaba ornamentado para la lectura, después empezamos a llenarlo de cosas y se perdió’. La primera maestra ‘cuando yo llegué hace 4 años era así, aquel sector estaba muy lindo y acá se leía mucho. Tampoco alcanzan los almohadones, hay que buscar la manera de hacer 10 más por lo menos’. Directora: ‘habría que buscarle otro lugar al freezer (del quiosco), estoy pensando. Tenemos cero recursos de la provincia, seguimos con el mismo presupuesto, salvo en refrigerio que me dieron un poco más’.* (Registro 16 marzo 2011).

⁹⁶ Los patios trazan una frontera física y simbólica que remite a los orígenes de sendos establecimientos. La raíz del conflicto: el escaso terreno que las autoridades dispusieron para ambas escuelas primarias. En la actualidad, uno de los edificios sigue siendo objeto de arreglos parciales y provisorios - “parches” -, y

2.4.2. El origen popular del alumnado de la escuela

En el Ciclo lectivo 2012, la matrícula totaliza, de 1° a 7° grado, 421 estudiantes (226 en el turno mañana y 195 en el turno tarde) de los cuales, 205 eran varones y 216 mujeres⁹⁷. En distintas intervenciones, la directora de la escuela subraya la pertenencia de clase de gran parte del alumnado de la zona⁹⁸:

(...) ¿vieron que se quemaron seis casillas en el barrio Almafuerte⁹⁹? Son familias que necesitan de nuestra ayuda. Estaría bueno si pensamos en alguna forma de acercar nuestra ayuda (...)

(Registro Martes 1° Marzo 2011. Directora. Lugar SUM. Inicio jornada).

(...) Yo les recuerdo que acá son alumnos y que los alumnos llevan guardapolvo. Si alguno no puede, me lo dice y vemos de solucionarlo. He visto que muchos han venido sin guardapolvo (...).

(Registro Directora. Viernes 11 Marzo 2011. Lugar SUM. Inicio Jornada).

(...) En realidad acá en 'el oeste' nos pasan cosas muy duras, nadie quiere venir (...)

(Registro Directora. Jueves 10 Noviembre 2011. Lugar: sala de dirección).

su única ventaja comparativa pasa por un patio más amplio, con una parte de tierra y otra de cemento, y mejor dotación para la práctica de deportes - aros de básquet y arcos de fútbol -. El edificio donde hice la investigación inauguró en sólo tres años de funcionamiento precario, su propio edificio definitivo construido de ladrillos y mampostería, pero su patio es de dimensiones muy reducidas. La directora de la escuela donde asenté la tesis (Registro 1° de marzo 2011, mientras recorriamos los espacios escolares, me señala el patio de la otra escuela: *"ese terreno era para ser compartido entre las dos escuelas (...)* algunas maestras de la otra escuela se quejaron a su directora (...) *que en los recreos alumnos nuestros se pasaban y se mezclaban con sus chicos y ellos no sabían distinguirlos (...) ahora la puerta que comunica los dos patios está cerrada con candado. ¡Mirá el poco espacio que tenemos para las clases de educación física!!*

⁹⁷ Uno de los indicadores de la equidad de género que caracteriza al sistema educativo argentino desde hace décadas.

⁹⁸ La concurrencia de estas variables habilita a pensar en la existencia del fenómeno de *concentración* (García Castaño y Olmos Alcaraz, 2012).

⁹⁹ Una toma ubicada más hacia el oeste.

En sus charlas conmigo utiliza la afectuosa expresión “nuestros pibes” como modo de resistencia a los estereotipos discriminadores que asocian pobreza con delincuencia:

(...) (con tono de indignación) como que siempre los pibes nuestros son los delincuentes, los chorros, los que están en la calle, los que se drogan. Ellos hacen un montón de cosas interesantes, buenas, que no tienen prensa (...)

(Registro Jueves 10 Noviembre 2011. Lugar: Sala de dirección).

De diversos modos la directora patentiza la condición de vulnerabilidad socioeconómica de muchos/as de los niños y de las niñas de la escuela. Algunos/as se han socializado en las ocupaciones de terrenos, por lo general fiscales, que, por sus características geográficas, no resultan adecuadas para su urbanización, pero en los que sus familiares han edificado sus viviendas por esfuerzo propio.

Si bien la directora asume el cargo a comienzos del ciclo lectivo 2011, ya conocía el área oeste de la ciudad en función de sus antecedentes inmediatos en la dirección de otro establecimiento de nivel primario ubicado más hacia el oeste - un área de mayor carencia económica -, y de su participación desde entonces en la “Red de Directivos de Establecimientos Educativos del Oeste” y en la ONG “Barriletes¹⁰⁰ en bandada” - una institución sin fines de lucro que brinda asistencia, apoyo extra-escolar y recreación¹⁰¹ a niños y niñas del oeste -.

La directora de la escuela comenta:

El proyecto me pareció alucinante, un Taller de terapia psicológica grupal para niños que coordina la psicóloga Marta Basile¹⁰² y el padrino era Ulloa¹⁰³. Empezamos

¹⁰⁰ En Argentina así se denomina a las cometas.

¹⁰¹ También se ocupa de los derechos de los menores judicializados.

¹⁰² Fundadora del taller “Barriletes en Bandada”, con el apoyo del doctor Fernando Ulloa, “su maestro en temas referidos a la psicología y a los Derechos Humanos”. Basile vive en Neuquén desde el año

a trabajar a full y construimos una escuela que tuvo la impronta de la inclusión en serio, trabajamos mucho, mucho, mucho y logramos revertir situaciones muy ásperas (...) [recibimos] premios en España, y en la Municipalidad de Neuquén¹⁰⁴ (...) Se trata de trabajar juntos en entender cómo aprenden los pibes, que dejemos de ser una escuela normalizadora, que construyamos una escuela no solamente desde el discurso de la diversidad, sino [que tome] en serio la diversidad”

(Entrevista directora, 8 noviembre 2013, domicilio particular de la investigadora)

2.4.3. La planta docente de la escuela

La Planilla Resumen de la Planta Docente del ciclo lectivo 2012 ofrece una nueva muestra del escamoteo en el lenguaje de la presencia femenina. En las Planillas se menciona: “una directora y una vice-directora”, “dieciocho maestros de grado” y un “maestro secretario”. Al cotejar los nombres de pila advertí que la planta docente está compuesta por: un único maestro de grado, diecisiete maestras, una secretaria, y seis docentes de materias especiales: cuatro profesoras de Plástica y de Música y dos profesores de Educación Física. Si bien la institución escolar no registra sus lugares de nacimiento, pude extraer indicios en base a las conversaciones con una parte de la docencia. De este modo, argumento que la mayoría procede de otras zonas del país en el

1975. Trabaja en Barriletes desde el 2005 con un equipo que la acompaña en el Barrio Hibepa (oeste de la ciudad de Neuquén) de la capital neuquina asistiendo a 170 niños en situación de riesgo.

¹⁰³ El Dr. Fernando Ulloa fue un médico psicoanalista y referente del desarrollo del psicoanálisis en el país con un fuerte compromiso social con los derechos humanos. Seguidor y colega de Enrique Pichon-Rivière, con quien trabajó en la vinculación entre psicoanálisis y política, y de Marie Langer, que fue discípula de Freud y una de las que introdujo el pensamiento del psicoanálisis en la Argentina. Combinó esa inquietud humana con la dinámica grupal, los grupos de reflexión y la comunidad terapéutica. En 1999, la ONU lo incluyó entre 40 personas reconocidas por sus contribuciones al campo social. Fue uno de los fundadores de la carrera de Psicología en la Universidad de Buenos Aires y un pensador valioso respecto de la clínica y las lógicas de grupo. Fue elegido presidente de la filial Buenos Aires de la Federación Argentina de Psiquiatras (Dario La Nación 03/06/2008).

¹⁰⁴ Se refiere a la mención honorífica que cada año el intendente de la ciudad entrega a mujeres que desarrollan diferentes tareas sociales en ocasión de la conmemoración del Día Internacional de la Mujer. En marzo del 2011, Marta Basile fue reconocida como “Mujer del año” por su trayectoria y trabajo por la niñez.

contexto de condiciones favorables para el trabajo docente ante la expansión de la población fundamentalmente joven. A su vez, puedo colegir que la gran mayoría de la docencia es también joven (con alguna excepción: maestras con más edad y mayor antigüedad en la docencia, dos próximas a la jubilación). Además, la mayoría convive en su hogar en pareja heterosexual, o matrimonial o conviviente (alguna maestra separada), con al menos un hijo o una hija. Residen en el mismo barrio o en barrios cercanos al establecimiento escolar. Cuentan con alguna experiencia previa en el ejercicio docente, algunas/os son docentes titulares lo que ofrece mayor estabilidad en el cargo. La masiva afiliación al sindicato ATEN (Asociación Trabajadores de la Educación de Neuquén), se expresa en la participación en las Asambleas, las marchas por el centro de la ciudad, eventuales medidas de fuerza como paros (inclusive cortes de calles o rutas) por demandas salariales, mejoramiento de las condiciones de trabajo y adhesión a cuestiones vinculadas con los derechos humanos. ATEN es una entidad de base de la CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, fundada en 1973), la mayor organización sindical docente y una de las más grandes organizaciones gremiales de cualquier actividad, perteneciente orgánicamente a la Central de los Trabajadores Argentinos (CTA). Además, en el ámbito internacional, CTERA es miembro de la Internacional de la Educación (IE).

2.4.4. Una escuela “con proyectos”

Como muchas escuelas de esta zona de la ciudad, esta institución es sede de “Proyectos de inclusión educativa” financiados por la cartera educativa nacional. Las políticas educativas implementadas por los sucesivos gobiernos de Néstor Kirchner

(2003-2007) y de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) para escuelas de sectores populares, redefinen sólo parcialmente algunos de los presupuestos que guiaron la transformación del sistema educativo nacional en los 90s (Felfeber y Gluz, 2011). En esa década se instaló un nuevo modelo de gestión estatal a partir de la Reforma del Estado y la aplicación de los principios de descentralización, privatización y desregulación de los servicios sociales que profundizaron la polarización de la estructura social, concomitante al aumento de la pobreza y el desempleo. En ese marco, la noción de derechos ciudadanos universales experimentó una reorientación. Se produjo un cambio de dirección desde las políticas sectoriales de alcance universalista - asimilables a las implementadas por los Estados de Bienestar - hacia medidas de contención de los sectores socialmente excluidos, fundamentadas en el principio de equidad - “no dar lo mismo a quienes no son iguales”. El Plan Social Educativo - 1993 a 1999 - surgió como dispositivo de compensación de las desigualdades sociales mediante políticas asistenciales focalizadas en las poblaciones pobres (Duschatzky y Redondo, 2000). Según plantean Felfeber y Gluz (op. cit.), el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE) - que reemplaza a partir de 2003 al Plan Social Educativo (PSE) - mantiene algunas continuidades con las políticas focalizadas de los noventa. Aunque las políticas de inclusión educativa implementadas desde el 2003 pretenden retornar a la igualdad como valor central de los sistemas educativos, y confrontan con el discurso de la “carencia” de los estudiantes - enfatizando las condiciones de enseñanza y partiendo de la idea de que “todos pueden aprender” -, se mantienen mecanismos de intervención propios de los '90, como la modalidad de organización por programa, con un equipo específico, con rituales y prácticas propias, que establecen una identidad diferente a la de las escuelas comunes: el ser “escuelas PIIE” (Gluz y Chiara, citadas en Felfeber y Gluz, op. cit.).

La escuela en la que hice el trabajo de campo es parte del PIIE, y, como tal, cumple con ciertos requisitos como la presentación y aprobación en tiempo y forma de Proyectos consensuados en la institución. Ello las habilita a recibir financiamiento¹⁰⁵. También son monitoreados en forma periódica por agentes especialmente designados.

(...) Para esta jornada institucional tenemos previsto revisar y poner en común algunos proyectos para pedir nuevas subvenciones (del PIIE)”

(Registro. Lunes 6 junio 2011. Vice-directora. Lugar: sala de dirección)

En un papel afiche adosado a una de las paredes de la dirección se detallan los proyectos de la escuela, algunos en curso y otros en carpeta¹⁰⁶, haciendo visible el tiempo y la energía invertida por los agentes institucionales en la generación y desarrollo de diversas iniciativas que otorga a la escuela un status superior al de otros establecimientos del radio escolar, incluida la escuela primaria vecina, y gozar del reconocimiento de la población por “ser una escuela con proyectos”. En palabras de una de las maestras de 1° grado (2011), la inclusión de la escuela dentro del proyecto PIIE, la convierte en una “escuela “privilegiada” y, gracias a ello “pudo adquirirse mucha tecnología” (filmadora, cámara digital) y “libros caros, con calidad literaria”.

¹⁰⁵ Según la vice-directora reciben poco dinero del PIIE, unos 2000 pesos anuales (alrededor de 500 dólares). (Nota de campo, lunes 6 de junio 2011. Lugar: sala de dirección).

¹⁰⁶ La vice-directora, comentando el mural, detalla: el proyecto del Laboratorio que empezó en el 2010, el de la Radio que es el más antiguo. En otro de los proyectos se pretende recuperar la Historia de la escuela, para que los chicos la conozcan. También hay un proyecto sobre Mapas, y una propuesta sobre el desarrollo de unas “Verdaderas elecciones”. Otro de los proyectos titulado “Concurso: un himno en la escuela”, pretende que los chicos inventen un himno que pueda ser representativo de la escuela. Uno de los proyectos más antiguos de la escuela es el del Periódico, pero como no reciben mucho dinero, sólo se saca uno o dos al año (con mucho esfuerzo y pocos ejemplares. Con el dinero recibido para el proyecto del Laboratorio se compró una estación meteorológica (Nota de campo, Lunes 6 de Junio 2011. Lugar: sala de dirección).

2.4.5. Modelo para armar: la familia de los primeritos

Utilizo la categoría local de familia como modo de aproximarme a las estructuras domésticas en las que viven ‘los primeritos’, a sabiendas que colapsan los significados de familia con el de unidad o grupo doméstico.

Siguiendo a RaynaRapp (1982, citada en Tarducci, 2011), el significado de *familia* es el más escurridizo de los dos. Por lo general, prima el significado normativo que incluye a maridos, esposas e hijos/as como conjunto de parientes que deben vivir juntos, a la vez que incluye una red de parentesco más extensa que la gente activa selectivamente como estrategia para enfrentar necesidades en un contexto de recursos inestables.

Familia como concepto no tiene un referente común. KristinLangellier y Eric Peterson (1997) plantean que familia consiste en una organización social y política específica de la sexualidad, la reproducción, la maternidad y la división sexual del trabajo. La destacan como régimen social de género y generación y como la experiencia vivida de constituir una familia.

El concepto que resulta más acorde a la realidad estudiada es el de *unidad doméstica*. La misma es empíricamente medible, y supone la co-residencia entre los miembros, quienes mancomunan recursos y ejecutan ciertas tareas. Tiene como objetivo la realización de procesos de producción, distribución y consumo necesario para el mantenimiento y reproducción de sus integrantes co-residentes (Cerletti, 2010).

Hecha estas salvedades, ensayo una aproximación a la información asentada en las fuentes documentales, específicamente las Planillas anuales de Inscripción de la

matrícula de nivel inicial y primario. El análisis e interpretación se ve limitado por la naturaleza de los procedimientos de recolección de datos atravesados por discursos generados por fuera de las instituciones. Los mecanismos clasificatorios de los modos de vida familiar se rigen por el acercamiento o alejamiento del modelo conyugal que se basa en un número reducido de miembros, en la consanguinidad y en la cohabitación. La institución jerarquiza como datos de relevancia la residencia común y la sangre, sin entender que el lazo conyugal, la paternidad y la maternidad son fenómenos que exceden ampliamente la reproducción biológica y la separación decimonónica entre los sexos (Santillán, 2012: 18).

Con la lógica excepción del ítem “configuración del hogar”, en las Planillas los datos aparecen desagregados entre “padre” y “madre” en un esquema binario heterosexista.

Sobre la base de la información sobre “nivel educativo”, “ocupación”, “estado civil”, “lugar de nacimiento”, ofrezco a continuación una breve caracterización de las familias de ‘los primeritos’.

El ítem lugar de nacimiento da cuenta que si bien la mayoría de los padres y las madres ha nacido en la ciudad de Neuquén, el resto migra desde el llamado interior neuquino y de la provincia limítrofe de Río Negro, y, en un número inferior, del país vecino Chile. Esos datos confirman que la inmigración por razones de trabajo sigue siendo una característica notable del crecimiento urbano de la ciudad capital.

La distribución de responsabilidades relacionadas con la crianza y la educación de hijos e hijas tienen en el ítem nivel educativo¹⁰⁷ un indicador fundamental. Aunque

¹⁰⁷ En rigor, en el ítem se indaga sobre nivel de escolaridad. Es frecuente la confusión de términos que identifica escolarización con educación.

es escaso e impreciso el nivel de respuesta en tanto al consignar primaria o secundaria incompleta, frecuentemente no se especifican los grados o los años aprobados en cada caso, los datos permiten afirmar que la mitad de los padres sólo ha completado la escuela primaria, mientras una tercera parte de las madres tiene alguna experiencia, por lo general inconclusa, en el tramo de la educación de nivel medio. Este mayor índice de escolaridad de las madres, además de atestiguar el grado de democratización por sexo/género en el acceso al sistema educativo que distingue a la Argentina desde hace décadas, constituye un factor trascendente a la hora de sopesar su participación en la educación escolar de hijos e hijas¹⁰⁸.

Otro indicador de peso es la ocupación de padres y de madres. Al enfocar sólo sobre las respuestas positivas (la cantidad de datos sobre los padres es menor que la de las madres) se observa que el perfil laboral de las familias está conformado básicamente con trabajadores/as manuales de baja calificación. Una gran mayoría de padres se desempeña en la rama de la construcción, especialmente como albañiles. Algunos pocos son empleados de maestranza dentro de la administración pública, trabajadores en agencias de seguridad pública o privada, choferes de corta o larga distancia, empleados de comercio u obreros de fábrica. Es escasa la mención a la condición de desocupado. La mitad de las madres se declaran sólo como amas de casa, y en ocasiones combinan esa función con otras, preferentemente como trabajadoras en el servicio doméstico fuera del hogar¹⁰⁹. En menor medida, algunas trabajan en el estado provincial o municipal como personal de maestranza o auxiliares de servicio en una escuela. Algunas combinan ama de casa con pequeños almacenes anexados al domicilio. Es casi nula la mención a

¹⁰⁸ Retomo este tema en el Capítulo 3.

¹⁰⁹ Se trata de una relación social que vincula a las mujeres de sectores populares con otras mujeres de sectores sociales medios que cuentan con posibilidades materiales de delegar en “terceras” una parte de las tareas domésticas.

mujeres beneficiarias del Plan Jefa de Hogar¹¹⁰. En síntesis, mientras en los varones las ocupaciones resultan más claras, en las mujeres se suelen superponer varias identidades. De todos modos, el rubro de ama de casa predomina dentro del conjunto de las respuestas únicas y, en el caso de respuestas que combinan varias ocupaciones, es la que prima. Considero que se trata de un rasgo trascendente en tanto define como lugar de las mujeres, el hogar y, como función principal, la tarea de reproducción y el cuidado de los hijos/as, que incluye la educación de las/os mismas/os.

Respecto al estado civil de ambos/as progenitores, cuando las informantes son las madres, son muy pocas las que no responden, se puede observar que la mitad se identifica como solteras, muy pocas como separadas o divorciadas, un cuarto como casadas y el resto como concubinas. Por otra parte, los únicos padres que inscriben a sus hijos/as se presentan como separados o como casados.

La mayor ambigüedad se registra en el ítem configuraciones familiares. De todos modos, la información que ofrecen las madres (dado que son muy pocas las que no responden) como portavoces del grupo familiar, se obtiene una diversidad de estructuras hogareñas. Al asentar a los hijos e hijas se observa que por lo general son de la misma madre y de distinto padre, que viven en la casa materna y asisten a la misma escuela¹¹¹. Es importante el número de hogares monoparentales encabezados por mujeres por lo general solteras, seguidas por mujeres en segundas o terceras convivencias en lo que Henrietta Moore (1999: 144) define como “monogamia secuencial”: la formación de parejas estables sustituidas por otras parejas estables.

¹¹⁰ Subsidio contemplado en el Programa Jefes de Hogar, para la inclusión de hombres y mujeres desocupados/as y con hijos/as, implementado desde inicios del año 2002. A cambio, el/la destinatario/a debe presentar una contra-prestación.

¹¹¹ En las fichas de alumnos/as del primer grado se suele asentar la presencia de hermanos/as que cursan en grados superiores.

2.4.6. Perfil de los primeritos

En las Planillas de Inscripción de la matrícula escolar correspondiente a las tres secciones de grado en las que intensifiqué el trabajo de campo, se evidencia que, más allá de algunas mudanzas de domicilio experimentadas a lo largo de los tres ciclos lectivos analizados (nivel inicial, primero y segundo grado), niñas y niños permanecen dentro de una misma área geográfica. Todos/as habitan dentro del radio escolar: la mayoría proviene del Barrio Gran Neuquén Norte¹¹², donde se localiza la escuela, y de la Toma Norte; el resto se dispersa en barrios y tomascercanas, especialmente Toma 7 de Mayo, Toma Altos de Neuquén, Alto Godoy, en menor medida, también, Barrio Belén, Barrio Cuenca XV, Barrio San Lorenzo, Barrio Atahualpa II y Barrio Independencia¹¹³.

Si el lugar de residencia condensa un cúmulo de experiencias acumuladas en el tiempo, el horizonte de crecimiento de niñas y niños depende de las posibilidades que las familias activan con el fin de brindar cierta estabilidad a la crianza (Santillán, 2012).

En lo que respecta al campo de juego infantil las madres son intérpretes activas que coproducen aquello que describen como propio de sus hijas e hijos. Cuando definen los intereses, juegos y juguetes, y rasgos de personalidad (ítems incluidos en las Planillas de nivel inicial) recaen en un inventario de identidades de género constantes, coherentes, unificadas, en un registro único que segrega masculinidad y feminidad, y excluye la acción pedagógica escolar en tanto no han ingresado aun al sistema

¹¹² El único de estos barrios surgido como producto de la planificación urbana.

¹¹³ Todos estos barrios se originaron como asentamientos ilegales y fueron regularizados como barrios. Otros continúan siendo tomas.

educativo. En sus señalamientos apuntan a que las niñas juegan preponderantemente con la muñeca, a la casita, a juegos “tranquilos” (juegos silenciosos, quietos, de interior), a la peluquería, a la “mancha” (uno de los juegos infantiles tradicionales “de persecución” más populares en Argentina), y que los niños juegan con la pelota, al fútbol, con autitos, soldaditos, rompecabezas. Si bien algunas actividades son compartidas por nenas y nenes como andar en bicicleta o dibujar, por lo general juegos y juguetes aparentan tener sexo. Cabe reflexionar sobre el tipo de regulaciones familiares en una serie de cuestiones, como los momentos y los lugares del juego, particularmente en la casa, en la calle, en el tránsito por el barrio, en las compras o en el traslado a casas vecinas. Algunas de estas cuestiones son abordadas en el Capítulo 4.

Resumiendo, en un contexto de privaciones materiales, las relaciones que establecen las familias de sectores populares con la institución educativa se producen en un contexto de desigualdad marcado por dificultades derivadas de su posición en la estructura social, en articulación con procesos sociales y económicos más amplios. Tal como lo registra la documentación oficial, las familias de los primeritos se insertan en los eslabones más bajos de la cadena productiva, poseen un alto grado de escolaridades incompletas así como un restringido acceso a la vivienda propia. También, según esas mismas fuentes, los primeritos cursan una escolaridad “normal”, tienen antecedentes en el nivel inmediato anterior (nivel inicial), y cumplen con la edad cronológica pautada institucionalmente. Falta mostrar en qué modos los adultos se involucran en las prácticas activas sobre el cuidado, un aspecto que desarrollo en el Capítulo 3.

2.5. El lugar de la investigación

Los mapas, planos catastrales, las fotografías, las dos Actas Generales de la escuela y los tres artículos periodísticos, ofrecen distintos ángulos desde donde ofrezco testimonio de las condiciones en las que transcurre la vida cotidiana de los primeritos.

Ubicación geográfica ciudad de Neuquén
Elaborado por Jimena Rojas



Barrio Gran Neuquén Norte
Mapa cedido por la Comisión Vecinal del Barrio Gran Neuquén Norte



Imagen Toma Norte en el margen de la barda (Fuente: Equipo de investigación)

Fuente periodística: diario *Río Negro*. General Roca Provincia de Río Negro

Fecha: 22 Agosto de 2014

Neuquén: de ciudad del interior a gran urbe

Un estudio reveló que la capital neuquina es receptora de grandes inversiones. El análisis de la UNC demostró el crecimiento demográfico.



En los últimos tiempos la capital neuquina se ha convertido en una de las ciudades más importantes de la Patagonia.

Un análisis demográfico de la Universidad Nacional del Comahue confirmó que la ciudad está cada vez más cerca de convertirse en una gran urbe y a la vez dejando de ser una ciudad del interior. Aumento de hogares unipersonales, mujeres encabezando la economía de la casa, más familias con un hijo y menos con tres, son algunas de las características que fundamentan el estudio.

Desde hace tiempo Neuquén se viene consolidando como una de las principales ciudades de la Patagonia, tanto por la cantidad de habitantes como por una economía creciente de la mano de los hidrocarburos. El reciente descubrimiento de los no convencionales la posicionaron como una urbe receptiva de inversiones hoteleras, gastronómicas, inmobiliarias y comerciales.

A este perfil se suma un cambio en los patrones demográficos. Así lo demuestra un estudio realizado por investigadores del Departamento de Estadística de la Facultad de Economía y Administración de la UNC que compara datos estadísticos del cuarto trimestre de 2004 y el mismo período de 2013. "Lo que más nos llamó la atención es cómo se modificó el hogar, de cuatro o más personas pasamos a hogares unipersonales, las jefas de hogar son mujeres y hay pocos niños. Las familias son cada vez más pequeñas y se registra un mayor envejecimiento de la población", explicó la docente e investigadora Elda Michelli, autora del estudio junto con Mariela Figueroa y José Andrada.

En el informe se registró un aumento de las viviendas habitadas por una sola persona, del 11% en 2004 al 18% en 2013. En consecuencia disminuyeron los hogares

conformados por dos y tres personas, e incrementaron en un 3% los de cuatro integrantes. En relación a esto también hubo una variación en la cantidad de hijos.

Las familias con un solo hijo pasaron del 33,5% al 42,1%, y las de tres decrecieron del 23% en 2004 al 14% en 2013.

El análisis también dio cuenta de variantes en las economías hogareñas. El porcentaje de hombres que sostienen económicamente una casa bajó del 72,4% al 61,4%. Además, se informó que las mujeres jefas de hogar con un solo hijo pasaron de representar un 34% en 2004 a un 50,4% en 2013. Michelli sostuvo que estos cambios, si bien están relacionados a distintas variables, pueden relacionarse a la emergencia de los planes sociales de "jefas de hogar", a la mayor participación femenina en el mercado laboral y a la emancipación general de la mujer.

Fecha: 26 de Julio 2015

Más de 75.700 personas viven en tomas en Río Negro y Neuquén

No hay estadísticas unificadas, pero un relevamiento de este diario con datos oficiales y propios llegó a un número que alarma.

Por Alicia Miller y agencias Neuquén, Bariloche, El Bolsón, Cipolletti, Roca, Viedma, Allen, Cinco Saltos, ChosMalal, Regina, San Antonio Oeste, Sierra Grande, San Martín de los Andes, La Angostura, Rincón de los Sauces y Catriel.

Familias, muchas con niños pequeños, pasan el frío del invierno, el riesgo de contaminación, incendio, electrocución o derrumbe en pos de su sueño del techo propio. El Estado suele ir detrás de los problemas y falla en lo que se refiere a planificación y prevención. En las 154 ocupaciones conviven miles de historias de trabajo, necesidad, coraje, mezquindad, solidaridad y violencia.

Equivalen casi a la población total de Cipolletti o de Roca, a una vez y media de Viedma o a más de dos Centenario. No se conocen entre sí. Pero cada día viven problemas parecidos. Son las 75.755 personas que, en grupos o con desconocidos, un día pasaron los límites de lo permitido, se asentaron en un terreno ajeno y de allí no se movieron.

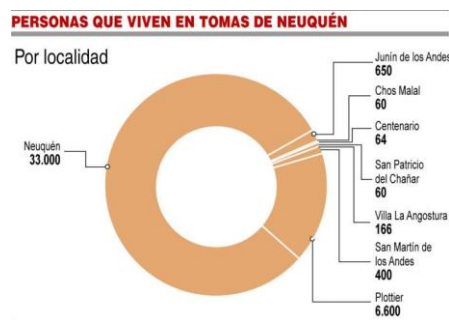
Para algunos son intrusos, ilegales, okupas, cómodos o vagos que no se ganaron lo que tienen... De todo les han dicho. Para otros, representan el fracaso del Estado en su función de ordenar el espacio urbano, planificar y elevar la calidad de vida de los habitantes, creando las condiciones para el crecimiento armónico de las ciudades.

El verdadero problema "no es la falta de viviendas sino las dificultades para acceder a la propiedad de la tierra", afirman profesionales de Un Techo. El mercado inmobiliario fija precios inaccesibles para la mayoría. Y el Estado, en ocasiones, actúa condicionado: reserva para viviendas sociales sectores despreciados por el sector privado, con riesgos o desventajas que suman a los pobres más problemas que soluciones.

Por encima de interpretaciones e ideologías, para los habitantes de las tomas cada día es uno más ganado a las dificultades: colgados de la electricidad, con agua dudosamente potable, calefaccionándose como pueden, con riesgo de incendio, inundación o derrumbe.

“Río Negro” cruzó los datos oficiales con un relevamiento tomando las ocupaciones más recientes. Desde las que nacieron con el siglo hasta las que están aún en la etapa de nailon y cantonera.

Neuquén Capital, Cipolletti y Bariloche son las que reúnen más personas en situación de ocupantes. Y El Bolsón, y Cipolletti los casos extremos por la proporción de habitantes: En la bucólica aldea de montaña preferida por los hippies, el 22 por ciento de la población vive en 31 ocupaciones ilegales que albergan a unas 4.600 personas. Y en Cipolletti se calcula que 17.800 personas, el 25 por ciento del total, está en tierra ajena. La planificación brilla por su ausencia. El Estado no llega para impedir, pero tampoco para asistir u ordenar.



Fecha: 26 Julio 2015

Neuquén y el Gran Neuquén, un tema de agenda pública y preocupación social

En la provincia de Neuquén, 17.125 familias -unas 41.000 personas- viven en tomas. En la Capital hay registrados 62 asentamientos en tierras fiscales o privadas. Pero el número cambia todos los días, con la misma rapidez con que se arman las casillas y cercos.



Casas edificadas en la barda arcillosa de Neuquén enfrentan grave riesgo de derrumbes. Abajo, construcciones que crecen en horas.

Las hay de todo tipo y con diversidad de problemas. Desde las asentadas a pocos metros de escuelas y hospitales, perdidas en la meseta, lejos de todo, abrazando los barrios del Oeste o bordeando el contaminado arroyo Durán.

El relevamiento de diciembre de 2014 realizado por el Sistema de Información Territorial Urbano de Neuquén arrojó 28 grandes asentamientos con unas 14.000 personas. Pero datos que CALF y el municipio usan en su tarea diaria dan por cierto que 8.000 familias -unas 33.000 personas- viven en tomas “colgados” de la luz. Provincia y municipio buscan evitar accidentes y también la pérdida económica que le genera a la cooperativa eléctrica el consumo de los asentamientos, estimada en \$2 millones anuales. El auge de los caloveutores reduce el riesgo de incendios por uso de salamandras, pero aumenta los cortocircuitos. Y colocar medidores tiene costos.

Más grave, si cabe, es el riesgo de derrumbes en la inestable barda arcillosa. Allí están la toma “4 de Febrero”, o la Norte, sector Loteo Social, con casas a 20 metros de altura, atrás de la cancha del Club Maronese. Como en las favelas brasileñas, cada aguacero se lleva varias casillas, y la tierra marca cicatrices de lodo.

La violencia y el narcotráfico son difíciles de abordar. Cada semana hay víctimas -en su mayoría jóvenes- por enfrentamientos o incendios intencionales.

FUENTES DOCUMENTALES DE LA ESCUELA

Actas N° 32 Y N° 33¹¹⁴. Primer Libro de Actas Generales de la escuela. Año 2000

Acta N° 32 (página 22 del Libro de Actas) del 22 de Junio de 2000. Siendo las 18 horas se inicia la reunión (...) Director (...), vice directora (...), docentes y *padres* de *los alumnos* del establecimiento. Esta reunión fue convocada por *los padres*, quienes peticionaron (...) la realización de la misma a fin de informarse sobre la marcha de la construcción de la escuela. El director comunica que el final de la obra será para octubre. Informa que van a funcionar ocho grados en el Turno Mañana y ocho en el Turno Tarde, pero que no están previstas más aulas que esas. Asegura que *todos los chicos* que pertenecen a esta escuela tienen asegurado el lugar. *Los padres* preguntan qué va a ocurrir con *los alumnos* repitentes de 1° grado (...) Una señora pregunta que a va a pasar con su hijo que debe ingresar a 1° grado (...) Otra señora pregunta qué va a pasar con las horas de menos clase¹¹⁵ que

¹¹⁴ Las palabras en cursiva denuncian el uso sexista del lenguaje. Ver Nota a pie de página n° 28.

¹¹⁵ Acta N° 25 (página 17 del Libro de Actas) del 6 marzo de 2000: Se inicia el ciclo lectivo funcionando en tres turnos momentáneamente en común acuerdo con docentes y padres. Turno Mañana: de 8 a 11,10: los grados 2°A, 3°B; 2°B; 4°A. Turno intermedio, de 11,10 a 14, 20: los grados 4°B, 2°A, 3°A. Turno Tarde: de 14,20 a 17,30: los grados 3°A, 3°B, 3°C y 4°A.

han tenido *los alumnos*. (...) Se les explica que las horas que están faltando debido a los tres turnos son las horas especiales de Educación Física, Música y Plástica. El director (...) se compromete a dar respuesta a la gran inquietud de *los padres* acerca de la finalización en forma completa de la escuela, puesto que manifiestan que no quieren más tráiler en el predio del establecimiento. *Los padres* expresan sentirse marginados por vivir en barrios carenciados, ven a sus *hijos* privados de un espacio digno donde aprender, sin horas especiales y con la incertidumbre de aquellas familias que tienen *alumnos* ingresantes a 1° grado al saber que no se pensó en *esos niños*. (...) Toma la palabra otra madre de un alumno del Anexo: ¿Cómo se calefacciona el anexo que funciona en la capilla? (...) el director informa que con tubos de gas, que los calefactores funcionan bien y que no hay problemas con la provisión de gas (...) Luego de todo lo expuesto surge la idea de pedir la construcción de una nueva escuela en este sector porque es la única forma de solucionar los problemas existentes en cuanto la cantidad de *alumnos* que pueden captar las escuelas que están funcionando. *Los padres* quieren dejar por escrito la petición de que el nuevo establecimiento se construya en el predio que cedieron los Hermanos Maristas. (...) llega el sr supervisor (...) quien habla con *los padres* que quedaron a los cuales les informa que el año que viene la escuela va a funcionar con 16 secciones y que supervisión no avala el funcionamiento del anexo, por lo cual *los padres* pueden pedir, como lo han manifestado, la construcción de otra escuela. Siguen firmas (unas 50 en total).

Acta N° 33 (página 28 del Libro de Actas) del 31 de Agosto de 2000. Siendo las 18 horas se reúne el personal directivo, secretaria y *padres de alumnos* del establecimiento. Fue convocada para informar sobre la ampliación de dos aulas más en el edificio escolar, y sobre el cupo y la modalidad de inscripción a 1° grado. El director informa sobre la construcción de nueve aulas, que por lo tanto va a existir un 1° grado a la mañana y otro por la tarde, comenta que aparentemente hay una gran cantidad de *chicos* ingresantes a 1° grado, por lo que quiere aclarar que el cupo es de 25 *alumnos* en cada 1° grado y que se debe acordar cuales *niños* tendrán prioridad para el ingreso a 1° grado. *Los padres* opinan que deberá ser prioritario el ingreso de *los hermanos* de *los alumnos* de la escuela siendo la inscripción por orden de llegada el día que se realice. El director informa que el plazo de entrega de la escuela es en noviembre con lo cual con seguridad el ciclo lectivo 2001 será en las nuevas instalaciones. Siguen firmas (aproximadamente unas 45).

ESPACIOS DE LA ESCUELA



Patio donde juegan fútbol. Al fondo, escuela primaria contigua



Salón de Usos Múltiples (SUM). Recreo



Patio de los Primeritos, Paredón conlindante con la otra escuela



Biblioteca: Rincón de Lectura

CAPÍTULO 3

UN *CONTINUUM* DE SENTIDOS ENTRE MUJER, MADRE Y EDUCADORA

En este capítulo abordo aspectos complementarios de la construcción de las subjetividades femeninas de madres y maestras vinculadas con los primeritos.

Si bien analizo a madres y maestras en forma separada por entender que sus experiencias no guardan equivalencia, no obstante encuentro puntos de contacto. Me interesa examinar sus posicionamientos en torno al género y el parentesco en tanto tiñen con estos significados los procesos de socialización de los primeritos. Planteo algunas identificaciones producidas en torno a los sentidos atribuidos a la maternidad, que conlleva tareas socialmente definidas como específicamente femeninas. Según Dolores Sánchez (2007) es habitual un solapamiento del significado de maternidad con lo que denomina *maternazgo social*. Esto es, la transmisión de valores, regulaciones, normativas y valores - relativos a los procesos de socialización - que son atribuidos naturalmente a la inmensa mayoría de las mujeres de todos los estratos de la sociedad, si bien con diferentes matices. Aplico este concepto elaborado por el feminismo para mostrar que los procesos de gestación y parición característicos de la reproducción biológica, son rebasados cuando se asocian a las maneras instituidas de percibir, sentir y actuar de la manera prescripta por las definiciones predominantes sobre feminidad.

Así mismo, permiten comprobar la familia es una organización social y política específica de la sexualidad, la reproducción, la maternidad, la división sexual del trabajo y el sistema de géneros.

Al interrogarme sobre las significaciones de género y parentesco inscriptas en las prácticas cotidianas vinculadas con los procesos de escolarización de la primera infancia, mi objetivo es examinar las articulaciones e imbricaciones mutuas entre la esfera privada /doméstica del hogar y el espacio público escolar. Aspiro a que las reflexiones al exceder el propio contexto de recogida de los datos contribuyan a interpelar la condición femenina en general.

Interpreto que, en última instancia, las inequidades generadas por la división sexual del trabajo, quedan legitimadas por las supuestas diferencias biológicas entre los sexos. Las relaciones de género atravesadas por el poder (una característica de “lo político”) determinan la subordinación de las mujeres en el espacio público y en la esfera íntima de la vida.

La internalización de los roles de género interiorizados en las distintas intersecciones sociales, se evidencian en los vínculos que las familias en general y las madres en particular entablan con la docencia, y, en las negociaciones que las maestras realizan entre dos tipos de obligaciones: la de la escuela y la del hogar.

En una primera parte, señalo la incidencia que tiene la escolaridad de hijas e hijos en la distribución de las tareas domésticas en los hogares de los primeritos. Argumento que las madres son las figuras del elenco familiar que se hacen cargo del cuidado infantil, reforzando la asociación entre mujer y *madre educadora*.

Con relación a la docencia manifiesto que la domesticidad constituye un organizador de la vida cotidiana tanto dentro como fuera de la escuela, especialmente en las maestras. Describo la existencia de un *continuum* de sentidos entre mujer, madre y maestra que se condensa en la figura de *maestra madre* (real o metafórica).

A lo largo del capítulo intento mostrar la posición de las madres y maestras en la estructura social articulando con procesos sociales, económicos, culturales y educativos más amplios. También procuro abandonar la visión de la familia como espacio circunscripto a la intimidad, restringida al ámbito privado y manteniendo una relación de ajenidad con el poder y lo público de la escuela como institución del estado.

3.1. LOS AFANES COTIDIANOS¹¹⁶ DE LAS FAMILIAS DE LOS PRIMERITOS

En el Capítulo 2 (Escenario) describí las condiciones materiales en las que se desenvuelve la vida de los hogares y de los adultos responsables de la crianza. Pude constatar que, si bien son disímiles, las mismas configuran un contexto de desigualdad social.

Entendiendo que la crianza y socialización de las niñas y niños representa una parte significativa del trabajo reproductivo de las familias que requiere de un trabajo físico, mental y emocional, examino *los afanes cotidianos* de las familias en los procesos de escolarización de los primeritos.

Los enunciados extraídos del corpus de datos producidos a partir de observaciones, conversaciones, entrevistas y análisis documental subrayan las relaciones de género y parentesco. Pretenden captar los sentidos construidos por familias y escuela en torno a la transmisión de la cultura escrita y las tareas de cuidados,

¹¹⁶ Glosa el famoso título del primer capítulo del libro *La vida en las aulas* escrito por el etnógrafo escolar funcionalista Philip Jackson (1968).

tanto en las actividades cotidianas rutinarias¹¹⁷, como en las menos usuales¹¹⁸ (Wainerman, 2005).

En las secuencias seleccionadas puede observarse que docentes y madres, usancotidianamente términos que vehiculizan un orden de género sexista que las invisibilizaen tanto mujeres, a ellas y a sus hijas o alumnas, bajo un supuesto universal masculino.

*Es mi primer día de trabajo de campo, y el segundo día de clases. El hall de entrada rebasa no sólo de alumnas/os, sino también de parientes. Especulo que la mayoría, con una **composición mayoritaria de madres**, acompañan a los y a las ingresantes a primer grado.*

(Nota de campo. Observación momento de entrada. Turno mañana. Fecha 2 de marzo 2011. Lugar. SUM)

Maestro:ustedesestán acompañando mucho y eso es bueno para “los chicos” y también para poder conversar entre nosotros.

(Nota de campo. Observación primera reunión “de padres” con el maestro. Fecha: 22 de marzo 2011. Lugar: SUM. **Sólo madres presentes**, alrededor de 14, sobre un total de 23 alumnas/os-, una de ellas vino acompañada de su hijita de unos dos años de edad).

La selección de ambos enunciados condensa algunos de los sentidos vinculados con los modos de participación de las familias de ‘los primeritos’ en la escuela.

En la primera nota de campo, acontecida en el hall de la escuela, un lugar de alta concentración de los familiares en los momentos reservados a la entrada y/o a la salida

¹¹⁷ Específicamente analizo dos actividades: “llevar y retirar” a las hijas e hijos a la escuela y “corregir/visar” diariamente sus cuadernos.

¹¹⁸ Especialmente: “charlas con la maestra y el maestro” y las llamadas “reuniones de padres”.

de hijas e hijos de la escuela, destaco la evidente superioridad numérica de mujeres adultas, a las que clasifíco, intuitivamente, como “madres” del alumnado.

El segundo registro corresponde a una “reunión de padres”, la principal de las citaciones formales “que la escuela asimila a los requerimientos de acompañamiento y participación familiar” (Santillán, 2012: 192).

Inscribo las mismas como pruebas del significativo “acompañamiento¹¹⁹” del que hacen gala las familias de los primeritos. Esta práctica, según las maestras y el maestro de 1º grado, “más adelante se va perdiendo”.

Desde hace varios años, en Argentina se destina una jornada nacional del mes de octubre, a la denominada Maratón de Lectura. Son espacios abiertos a la comunidad que tienen como fin incentivar la lectura en la población. En el ciclo lectivo 2011 asistí durante los dos turnos a la Maratón organizada en la escuela. Quedé sorprendida ante el considerable esfuerzo desplegado por la docencia en el acondicionamiento de las distintas aulas según los ejes temáticos previamente seleccionados para cada uno de los tres ciclos de enseñanza. Las salas convertidas en ámbitos estimulantes y desestructurantes, no sólo por la ornamentación sino también por la generación de espacios por donde circular libremente, hojear libros, elegir algunos, y escoger algún lugar para instalarse a leer, en pequeñas mesas o rincones en el piso. En el caso del alumnado del primer ciclo, la gran mayoría de los primeritos había recibido la visita de sus familias, fundamentalmente madres, en ocasiones con algunos padres y

¹¹⁹ En mis observaciones he incluido otras instancias de participación como “el primer día de clases”, los actos escolares organizados con motivo de las efemérides, y otras actividades institucionales especiales como la *Maratón Nacional de lectura* que se organiza anualmente. En esos momentos escolares de cierta excepcionalidad, los familiares dejan testimonio de su importancia, disparando flashes de sus cámaras fotográficas o teléfonos móviles, formas actualmente extendidas de registro de la memoria familiar.

hermanos/as menores, incluso bebés. Las siguientes escenas de lectura muestran a las madres, cuyo número superaba ampliamente a los padres, en distintas situaciones.

En mesas o rincones en el piso, se las ve leyendo en forma individual o grupal.



3.1.1. Condicionamientos materiales y subjetivos de la participación de padres y madres

Interesada en el análisis del sistema de sexo-género de las familias, procedo a distinguir entre los condicionamientos materiales y subjetivos que impactan en el “acompañamiento” de padres y madres.

Verosímilmente la inasistencia de los padres a las reuniones “de padres” se debe a impedimentos de índole laboral. Los indicios apuntan a que los padres en relación de dependencia cuentan con una menor disponibilidad de tiempo y mayores dificultades de negociación con los jefes o patrones, que las madres. En ese sentido, cabe recordar que

el perfil laboral de los padres se conforma básicamente con trabajadores/as manuales de baja calificación (Capítulo2).

Madre: *Ayer estuvo más lindo, porque había **muchos papás** acompañando a sus hijos, **mi marido también estuvo, para ello tuvo que faltar al trabajo.***

(Nota de campo, 2 de marzo de 2011. Charla con una joven mamá embarazada de pocos meses, que vive con su familia en una de las tomas de la barda. Madre de un alumno ingresante a primer grado. Segundo día de clases. Lugar: vereda de la escuela).

Maestro: *El padre de una alumna, muy molestome dijo **'estoy trabajando y no puedo volver en otro momento'** (a conversar).*

(Nota de campo: charla con el maestro 14 junio 2011. Lugar: Sala de “maestros”).

Vice-directora: ***asistieron seis papás y unas quince mamás. Estaban casi todos. Muy positiva la reunión, vinieron varios padres, salvo algunos que se ve que no podían***”.

(Nota de campo. Charla con la vice-directora sobre la primera reunión de “padres” con la maestra de 1° grado tu no tarde. 30 marzo de 2011. Lugar: secretaría)

Como se muestra, el horizonte de expectativas es favorable a la educación formal de la descendencia. Al recapitular los datos de la documentación analizados en el capítulo 2, encuentro significativa la edad del alumnado que se corresponde con los requerimientos del sistema escolar; también la identidad de las madres como amas de casa en un trabajo de reproducción como cuidadoras y educadoras de hijas e hijos, más calificadas que los padres según se infiere de la posesión de credenciales educativas más altas.

Planteo que las trayectorias de escolarización de las madres, más prolongadas que las de los padres funcionan como un *capital cultural* (Bourdieu, 1997) que ellas movilizan en las distintas instancias de participación. Poseedoras de un mayor conocimiento de la gramática escolar sus expectativas personales parecen ajustarse a las de los sectores medios (de mayor cercanía al *habitus* escolar).

Madre: *Ayer el maestro nos preguntó qué esperábamos de la escuela este año (...) le dije que **esperaba que mi hijo aprendiera a leer, que aprendiera a estudiar y a comportarse.***

Cuando le pregunté qué había dicho su marido, sonriéndose dijo: ***él me hizo hablar a mí.***

(Nota de campo, 2 de marzo de 2011 con la misma madre de la nota de campo anterior).

La escolaridad de hijas e hijos es un ámbito en el que las madres invierten mucha energía (Milstein, 2003). Basadas en su propio recorrido por el sistema educativo, o en la experiencia de acompañamiento de la escolaridad de hijos o hijas mayores, sus decisiones se nutren de múltiples interacciones sociales desde las cuales articulan sentidos en torno a la escolarización y el cuidado infantil que trasciende los “hechos individuales y privados” (Cerletti, 2010: 22), activando selectivamente la red social de contactos con otras madres - de la familia más extensa, del vecindario o del grupo de amistades -, de donde extraen certezas para enfrentar necesidades en un contexto de recursos inestables.

(...)

Madre 1: *los chicos no son iguales, cada uno tiene su ritmo*

Maestro: *eso!!!!*

Madre: y *nuestros propios hijos, yo tengo a mi otro nene ...*

Madre 2: *a mí me pasaba con mi hijo porque veo que tiene casi la mitad del cuaderno y viene mi hermana que vive allá, en el otro barrio, y me dice 'mi nene va por el tercer cuaderno (...)*

(Nota de campo. Observación. Segunda reunión “de padres” con el maestro. Fecha: 14 junio de 2011 Lugar: sala “de maestros”. **Sólo madres** presentes).

Las prácticas cotidianas de madres y padres encargados de la crianza y la educación de hijas e hijos están vinculadas con procesos más amplios de producción social que trascienden las fronteras de la vida íntima. Distintos circuitos dinamizan los procesos de apropiación y receptividad. Tal como he analizado en el Capítulo 2, el mayor índice de escolaridad de las madres constituye un factor trascendente a la hora de sopesar su participación en la educación escolar de sus hijos e hijas y a ello debe sumarse una mayor disponibilidad de tiempo doméstico y la red de contactos con otras madres.

La participación de los miembros adultos de las familias no es uniforme. Mientras la presencia de los padres solos o de los dos progenitores juntos es una rareza, usualmente son las madres solas quienes asisten, en ocasiones acompañadas de su prole más pequeña. La identidad de las mujeres se constituye en torno al hogar y el ejercicio de la maternidad.

La institución escolar procura ordenar los modos de participación de las familias, implantando normas y estableciendo los tiempos y los espacios adecuados. Los formatos de interacción se aplican en un contexto asimétrico, donde el uso principal de la palabra recae en los agentes escolares que son quienes ceden los turnos de conversación y pautan el temario de la conversación.

La docencia establece una relación de superioridad profesional frente a las familias de sectores populares, a las que considera legas en el campo pedagógico y a las que subestima en sus potencialidades enunciativas.

Maestra: *yo enfatice más la lectoescritura en la reunión con los papás porque es donde siempre encuentro que tenemos más diferencias de mensajes, **la seño dice una cosa, la casa dice otra**, (...) en 1º grado me parece que es lo más conflictivo (...) con la lectoescritura empieza a aparecer esto de **como aprendimos nosotros, a mí no me enseñaron así, yo en 1º grado...**, esa sensación tengo yo.*

(Nota de campo. Conversación con la maestra de 1º grado del turno mañana. Sobre la reunión “de padres”. 19 de abril. Lugar: Sala de “maestros”)

Maestro: *generalmente es lo que pasa (...) (sonriendo) entonces **cuando bajemos un poco las ansiedades** con el tema del cuaderno*

(Nota de campo. Observación. Segunda reunión de padres con el Maestro. 14 junio de 2011. Lugar: sala de “maestros”. Sólo madres presentes).

Maestro: ***lo primero que ven los padres ...***

Maestra (turno mañana): *les parece que (si sus hijos/as) no trabajan en **el cuaderno ...***

Maestra (turno tarde): ***dicen ‘no hicieron nada’***

(Nota de campo. Observación. Primera reunión entre la directora, la vice-directora, las dos maestras y el maestro de 1º grado. 16 de marzo 2011. Lugar: Sala “de maestros”)

La docencia se siente con autoridad para normar lo que las familias “deberían” y “no deberían” hacer en el hogar con respecto a la enseñanza.

Maestro: *yo **les pido a los papás** que por favor escriban una lista de compras, que les lean algún cuento, que les lean carteles en la calle y **no [estén] tanto en lo metodológico, eso lo vamos a ir trabajando nosotros***

(Nota de campo. Observación. Primera reunión entre las dos directivas y las/os tres docentes de 1° grado. 16 de marzo 2011 (2° semana de clases). Lugar: Sala de maestros).

*Vice-directora: La maestra le dijo (a los padres) que **el cuaderno es de todos, de toda la familia, pero que no le borren lo que es de “ellos” [“los hijos”], que ya hicieron su trabajo (...). Les dijo en qué cosas pueden ayudarlos, por ejemplo enseñarles a pintar mejor, son cosas que los papás pueden enseñarles en la casa***

(Nota de campo. Relato de la vice-directora sobre la primera reunión “de padres” con la maestra del turno tarde. 30 de marzo de 2011. Lugar: sala de vice- dirección / secretaría).

El cuaderno de clases es un mediador entre la escuela, las familias y el alumnado. Por su condición de ámbito de escrituración escolar¹²⁰, conserva el registro de las actividades en el aula y las de la casa en los “deberes para el hogar”. Ello lo convierte en un medio de control mutuo, tal como expresan Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983, citadas en Gvirtz, 1999.: 13):

“[el cuaderno] articula una red de relaciones sociales sirviendo a los fines de control mutuo, que a su vez conducen al autocontrol. Todos se sienten mirados a través de él: se constituye como una ‘carta de presentación’ para los otros, como una ‘historia documentada’ en una versión oficial que produce un efecto ocultador”.

En la escuela argentina el cuaderno de clase funcionó y funciona como productor de los saberes escolares. Es un producto cultural fuertemente regulado, y su uso está significativamente ritualizado. En su materialidad física expresa “un conjunto de prácticas discursivas” propiamente escolares que articulan y entrelazan un conjunto

¹²⁰Otros ámbitos de escrituración escolar son los boletines de calificaciones, los pizarrones o los registros de asistencias.

de signos de modo particular produciendo un efecto, de modo que aunque parece operar como contexto, termina por contribuir a la formación del texto (Gvirtz, op. cit.).

En ese marco, mujeres de los sectores populares se fortalecen mutuamente en sus intentos de encauzar demandas y expectativas.

Madre 1: *¿Usted le mira el cuaderno a mi nene? Porque parece que sólo lo miró una vez porque **tiene una sola nota** (...) sí, mi nene me dijo que le miraba el cuaderno, pero como no le pone nada....*

Madre 2: *¿Cómo era la tarea del día anterior?, vi que había números y dibujitos y como **no tenía ninguna consigna** me pareció que si decía “uno”, tenía que pintar un dibujito, pero mi nena quería pintar todo.*

Madre 3: *Le dije a mi nena más grande que te dijera que **le digas a mi hija en qué hojatiene que pegar** (risas)*

Madre 4: *Mi nena **escribió la fecha en la mitad del cuaderno** (se ríe) y yo le dije **no, borrala y ponela de vuelta.***

Madre 5: *Habría que ver que **no se salten hojas, yo le borro y le vuelvo a escribi.***

(Notas de campo. Observación. Primera reunión “de padres”, a veinte días de iniciadas las clases. Curso del maestro. Sólo madres presentes. 22 marzo de 2011. Lugar: SUM).

Maestro: *un papá me dijo que el hijo se saltó cinco hojas [me dijo]¿usted no le hace una **marquita donde tiene que escribir?** (...) y me dice yo agarré, le borré y se lo hice escribir de nuevo*

(Nota de campo. Observación. Primera reunión entre las dos directivas y las/os tres docentes de 1° grado. 16 de marzo 2011. Lugar: Sala de “maestros”).

Vice-directora: *.... y decirles a los padres esto de **valorar el trabajo que hacen los pibes**, porque, o lo ven feo porque sus letras no son muy lindas y le borran....., hablarle mucho sobre lo que hay que valorar (...)*

(Nota de campo. Relato de la vice-directora sobre la primera reunión de “padres” con la maestra del turno tarde. 30 de marzo Lugar: sala de vice dirección).

En un territorio de reclamos cruzados entre escuela y familia, las madres parecen desafiar los roles asignados por una implícita distribución que suele colocarlas en el lugar de la escucha pasiva, e interpelan a la docencia. En sus disputas relativas al gobierno de la primera infancia definen como campo de batalla simbólico los cuadernos de clase y los “deberes para la casa”.

Maestra (turno mañana): *una mamá me dijo: ‘¿por qué está tu letra en el cuaderno?’. Le digo: porque se cansó de escribir y terminé yo de escribir la consigna, la nena había hecho un gran esfuerzo. Pensé que había quedado todo bien, pero al día siguiente: ‘mi mamá dice que si yo no termino y escribís vos con tu letra no voy a baile clásico, y que **tengo que hacerlo yo**’.*

Maestra (turno tarde): *yo lo que creo es que **hay que bajar decibeles** porque **el trabajo en el cuadernito es una demanda** de ellos [los alumnos] y **de las familias** (...)*

(Nota de campo. Observación. Primera reunión entre la directora, la vice-directora, las dos maestras y el maestro de 1° grado. 16 de marzo 2011. Lugar: Sala “de maestros”)

Maestra (turno mañana): *en la primera reunión (los padres) **hicieron algunas preguntas***

Investigadora: *¿sobre qué temas?*

Maestra: *un poco porque habían notado esto de la escritura y se [preguntaban] **¿qué le pasó a la seño que no les corrigió?** En esta etapa hay que estimularlos más, (...) yo necesito que ustedes en casa le digan **¿qué dijiste acá?, ¡qué bueno!, incluso aunque pongan***

(...)

Madre: *los padres me contaban todas estas anécdotas, me decían **está bueno que nos digas porque nosotros no sabíamos y nos pareció que los chicos lo habían hecho mal...***

(Nota de campo. Conversación con la maestra de 1° grado del turno mañana sobre la primera reunión “de padres”. 19 abril de 2011. Lugar: Sala de “maestros”)

Sintetizando, las madres de sectores populares de esta escuela dan muestra de disposiciones metabolizadas a lo largo de su propia experiencia escolar que les ha

permitido re-apropiarse críticamente de los sentidos forjados por la escuela a lo largo del tiempo en relación a la cultura escrita.

Por otra parte, con su accionar desmienten el supuesto liberal que la familia mantiene una relación de ajenidad con el poder y lo público (el estado, sus instituciones, organizaciones).

En otro plano, la docencia establece pautas con el fin de regular los tiempos y los lugares de circulación “adecuados” durante el horario escolar por parte de las familias. En este aspecto, era habitual que padres y madres formularan demandas ante casos excepcionales que afectaban a hijos e hijas.

Mamá: *quiero preguntar algo, quiero saber ¿qué pasó que a mi hijo le dieron una piña¹²¹?*

Maestro: *no quería hablar de casos puntuales porque eso prefiero hablarlo con cada una pero, como surgió el tema, aprovecho para hacerlo.*

(...)

Maestro: *Quiero transmitir esa tranquilidad que los chicos acá están cuidados, están bien, están aprendiendo. Los chicos están contentos, yo tengo buena onda con cada uno de los padres que se acercan”.*

(Nota de campo. Observación. Primera reunión de “padres” con el maestro. Sólo madres presentes. 22 marzo de 2011. Lugar: SUM).

(...)

Maestra (turno mañana): *la reunión de padres tuvo una parte informativa, les comenté el diagnóstico que había hecho, como estaba el grupo (...) después hice algunos*

¹²¹ Piña: expresión popular que implica un “golpe”.

llamados de atención o de información acerca de los horarios de llegada y de salida, y algunos acuerdos

Investigadora: *el horario de llegada es?*

Maestra: *el horario de llegada de los padres es medio elástico, llegan diez a quince minutos tarde ¡y ya llevamos casi un mes de clases!. El horario de salida también, los papás tienen la costumbre de llegar diez minutos antes, o pararse en la puerta, o hablarles por la ventana (...) los últimos veinte minutos era medio incómodos porque los chicos se ponían muy ansiosos, estaban terminando de copiar la tarea o pegando una tareíta, y los hijos de los que estaban ahí ni hablemos. Les pedí por favor que la entrada al aula cuando estaba en alguna actividad no había ningún problema si se avisaba con tiempo. Pero que no se me pararan y empezaran a llamarlos porque es un lío¹²². Pasaba que (el otro maestro) todavía dejaba que los papás pasaran al aula y los buscaran esos primeros días, yo soy más tajante, y les dije que los chicos tenían que salir del aula formados conmigo.*

Investigadora: *¿y adonde tienen que esperarlos?*

Maestra: *acá en el hallcito. Los chicos se tienen que acostumbrar a salir formados, a saludarme antes de irse para yo ver con quien se están yendo, que no se me vayan solos. Les pedí también que no se lo lleven así, avísenme porque me vuelvo loca cuando falta uno, todavía no los identifico bien entonces necesito que me digan chau, me voy con mi hermana*

Investigadora: *¿hay muchos que tienen hermanitos acá? o vecinitas? Ayer un nene me dijo ‘mirá, con esa nena vengo yo, le pregunté en qué grado estaba, me dice que en 2º grado.*

Maestra: *también les pedí eso, que cuando mandaran a buscarlos con otra persona por favor me pusieran en el cuaderno de comunicaciones o me avisaran a la entrada lo va a retirar mi vecina, yo la verdad no se los quiero dar, y me pasó con una nena (integrada¹²³), el primer día que vino no la conocía prácticamente, tenía que retirarla la mamá a las diez y media, eran las 11 y cuarto, 12, y estaba con la nena que lloraba, ¡primer día!, y había mandado a un hermano o una vecina. Yo le digo no me hagas eso, más con una nena que tiene limitaciones para comunicarse, no podés mandar a cualquiera, es una situación muy frágil. Están muy acostumbrados a que un vecino, una amiga....*

Investigadora: *¿y cuando planteás esto cómo reaccionan?*

Maestra: *me miran, tengo fama de estricta, hay cosas que no negocio, esas cosas no las negocio, no me pongo de acuerdo, se los digo y listo, otras cosas sí conversamos, negociamos. Igual yo les hablo. Trato de ser amena, se ríen (...) les digo si fuiste*

¹²² Una situación de esta naturaleza ocurrió estando yo en el aula en condición de observadora participante.

¹²³ Alumnas/os integradas/os refiere a niñas/os que tienen distinto grado de dificultades de aprendizaje.

capaz de respetar el horario en el Jardín, que te cerraban la puerta con llave si llegabas tarde, podemos respetar de llegar a horario y esperar ahí

(Nota de campo. Conversación con la maestra del turno mañana. 19 de abril. Lugar: sala de “maestros”).

(...)

Directora: *los chicos muy chiquitos no se ubican en la escuela, en el tiempo, en el lugar, te dicen ‘me voy’, pero son chiquitos todavía, no conocen todas la reglas de la escuela, está bueno que lo vayan aprendiendo de todos, las mamás tienen que enseñarles que cuando los dejan en la escuela no se pueden ir y que cualquier problema tienen que recurrir a los docentes.*

Madre 1: *eso lo enseñan los padres.*

(...)

Vice-directora: *en una oportunidad un nene estaba sentado en dirección sentadito esperando a la mamá y en un instante que me distraje porque estaba escribiendo en la computadora el nene desapareció. Me desesperé (...) el nene había visto por la ventana a la mamá que entró a la casa de un tío que vive enfrente y salió si decirme nada y se fue y no nos dimos cuenta*

Madre 2: *a mi nena le dolía una muela y la retiró un pariente, cuando vine ya no estaba, me asusté mucho. (Con énfasis:) la única persona que puede retirarla soy yo.*

Vive-directora: *el año pasado un nene se encontró con un vecino que le dijo ¿querés volver a tu casa? lo llevó y no avisó*

Madre 3: *cuando traemos a los chicos, veo que hay gente de afuera que entra a usar los baños de los chicos nuestros.*

Vice-directora: *ahora ponemos llave, más que nada por los pequeños.*

Maestro: *a partir de esta semana se decidió que los baños estén cerrados tanto a la entrada como al mediodía.*

(...)

(Nota de campo. Observación. Primera reunión de “padres” con el maestro. 22 de marzo. Lugar: SUM, Sólo madres presentes)

Estas escenas dan evidencia de algunos de los procedimientos vinculados con el uso del cuaderno de comunicaciones, el retiro de los niños de la escuela, también la necesidad de limitar el acceso a personas ajenas mediante el cierre con llave de la puerta

de acceso y de los baños. Son todas prácticas vinculadas con el *cuidado*. Como señala María Ángeles Durán (2011) dentro del hogar, el cuidado sintetiza todos los matices de pensamientos y acciones encaminadas a procurar que algo ocurra o deje de ocurrir, como vigilancia o prestación directa de servicios. También tiene componentes próximos a la gestión, a la representación familiar y a la comunicación, difíciles de deslindar conceptualmente, y, más aun, de cuantificar en tiempos o asignaciones de valor.

Los padres se hacen presentes en menos ocasiones que las madres, asistiendo, si bien en franca minoría, a las reuniones “de padres” y se acercan a hablar con los docentes sin citación previa. Su participación es claramente más reducida y menos homogénea, fundamentada/justificada en la escasa dotación de tiempo ante las obligaciones del ámbito público, o en la menor valoración de la escuela, o en un inferior interés por las cuestiones académicas, y, muy especialmente, en una menor familiaridad con las materias escolares y la habilidad para enseñar los “deberes de la casa”, que no todas las familias y no todos los adultos responsables de la crianza disponen (Pessoa de Carvalho, 2004).

Su modalidad de intervención se caracteriza por un mayor uso de la palabra, por un tono más enérgico y menor margen de negociación, y, en algunos casos escenifican corporalmente su disgusto o contrariedad. Su protagonismo en el ámbito escolar -como parte de la esfera pública-, se realiza fundamentalmente a través de acciones excepcionales y de mayor visibilidad, más que en acciones rutinarias.

La siguiente secuencia ilustra tres momentos de interacción del maestro en una de las reuniones “de padres”. Muestra los estilos diferenciales entre la misma pareja

conyugal: más conciliador en la esposa (“está bueno que me lo digas”, “yo quería saber eso”), más enérgico en el marido (“vos la das vuelta a mi esposa”). En la última escena aparecen referencias a la interacción entre dos varones: un padre y el maestro, que parecen lidiar desde un imaginario sobre la masculinidad que exige un lenguaje postural y vocal de mayor confrontación.

Maestro: (...) *Pido disculpas, en algunos casos **puntualmente, yo hablé con el papá** (el maestro mira a la mamá de una nena, **infiero que se trata de su esposo**), algunas cuestiones a tener en cuenta, como esto por ejemplo de **darle más valor al cuaderno de comunicaciones** (...) nos vemos todos los días, por ahí plantear las dificultades, para nosotros también es un proceso conocerlos a ustedes, poder mediar y crear vínculos sólidos para afrontar los problemas cotidianos que tienen “los chicos”.*

(Nota de campo. Observación. Segunda reunión “de padres” con el maestro. Sólo madres presentes. 14 junio. Lugar: Sala de maestros).

Maestro: *En el caso de **tu hija** (se trata de la misma madre) tengo el legajo completo y por ahí estuve viendo algunas cosas como ir indagando como andaba ella en el Jardín. Por ahí le cuesta apropiarse del manejo del espacio y con las letras.*

(...)

Mamá: ***Está bueno que me lo digas** porque en la casa también estamos ayudando, **está bueno que me lo digas** porque yo en la casa tengo un cuaderno de ella aparte, yo la ayudo (...)*

Mamá: ***yo quería saber eso** porque en la casa hacemos, a veces le digo te doy una tarea*

(...)

Mamá: (...) ***eso quería saber yo.***

(...)

Entra al salón la vice-directora

Mamá (despidiéndose): (...) ***Bueno, cualquier cosa vuelvo o vos me avisás.***

(...)

Mamá: ***si, si, cualquier cosa igual me llamás, yo no tengo problemas.***

(Nota de campo. Observación de una conversación de una madre con el maestro, una vez finalizada la segunda reunión “de padres”. 14 junio. Lugar: Sala de maestros).

(...)

(una vez retirada la mamá, me acerco al maestro)

Investigadora: *¿pasó algo con el papá de la nena?*

Maestro: *si, por el tema que para el acto del 25 de mayo¹²⁴ nosotros habíamos ensayado y creíamos que habían quedado claras las cosas, y no, ella tenía que bailar el candombe¹²⁵, todos los chicos vinieron vestidos y ella no, entonces el día del acto vino la mamá, la cambió a último momento, **ahí yo reconocí, en un momento el padre me saltó y me dice (...) ‘vos la das vuelta a mi esposa’** (...) le digo ‘mirá vamos a sentarnos tranquilos para que puedas ver cómo estamos trabajando y el avance que está haciendo (la hija) y me dice **‘¡no la nena no sabe nada, tiene el cuaderno así!!’**, ahí fue cuando yo agarré y le digo ‘fijate los avances’ (...), me dice ‘simi hija anda así no quiero saber cómo anda el resto’, agarré y le digo **‘¡perdón estoy trabajando, vení en otro momento’**, me dice **‘no puedo, estoy trabajando y no puedo volver en otro momento’**. Quedó así, a partir de ahí yo tuve en cuenta lo que él me planteó, el **cuaderno de comunicaciones**, entonces por ahí le pedí disculpas a la esposa puntualmente por algo que es cierto, pero la nena va avanzando de a poquito ¿qué pretende? ¿qué salga leyendo ahora?. Entendí cuál era la situación si yo ese día le hubiera mandado la notita que era mi responsabilidad. Me pasó con ella nada más, el resto de los papás lo sabían porque los nenes lo habían entendido.*

Vice-directora: *siempre (por la mamá) está muy atenta a buscar algún detalle, (...) busca el detalle para poder venir a cuestionártelo. Siempre está atenta.*

Investigadora: *¿si?*

Vice-directora: ***el marido la debe haber convencido!!!!***

(...)

(Nota de campo. Conversación con el maestro y la vice-directora una vez que se retira la madre, de la segunda reunión “de padres” con el maestro. Sólo madres presentes. 14 junio. Lugar: Sala de maestros).

Vice-directora (comentando la reunión de la maestra del turno tarde con madres y padres) ***un papá cuestionó lo de la psicogénesis¹²⁶***. Porque dice que tuvo la

¹²⁴ Una de las efemérides de mayor significado en la construcción y reforzamiento de la identidad nacional, en la que recuerda la “revolución” del 25 de mayo de 1810. Retomo este tópico en el Capítulo 4.

¹²⁵ Baile típico de la población afrodescendiente que se recrea en las efemérides del 25 de mayo. (Ibídem)

¹²⁶ Se trata del sistema de enseñanza de la lecto-escritura basada en Jean Piaget, desarrollada en Argentina por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky en la década del 70. La *psicogénesis* es una teoría sobre la adquisición de la lectoescritura. El conocimiento del sistema de escritura debe ser reconstruido por el

*experiencia de un hijo que unos años atrás en 1º grado trabajaron con psicogénesis y luego en el 2º grado una maestra dijo ‘no, yo con psicogénesis nada’ y empezó con un método completamente distinto y vio como un retroceso en su hijo y **quería saber** si la aplicación de esta propuesta iba a ser para los tres grados del primer ciclo (...)*

Investigadora: **la esposa estaba presente en la reunión?**

Vice-directora: **Si, pero no habló.**

(...)

Vice-directora: (...) *la maestra primero explicó el proceso de adquisición de la lecto-escritura, apuntando al significado y al sentido de la escritura (...) de temas que ahora están trabajando (...) **después habló sobre la corrección de los cuadernos que aunque no lleven la corrección hecha por la maestra, ella los ve a diario en sus cuadernitos, y que por favor cuando corrijan, las mamás no les borren***

(...)

Vice-directora: *ella les explicaba que **hay que bajar la ansiedad con el cuaderno, que hay que respetar los distintos tiempos de los chicos, y ese papá dijo ‘yo espero hasta el mes de julio’.** Ella le explica que el tiempo no puede decidirlo ella, que el proceso es individual, que el chico va a ir haciendo gradualmente el proceso de adquisición de la lectoescritura en forma personal, entonces no puede decir él ‘hasta julio espero que logre ya la escritura, que esté leyendo y escribiendo’ (...)*

(...)

Vice-directora: *la maestra dijo que la forma que ella tiene de expresarles que está bien, es con abrazos y con besos, dijo **‘ustedes no lo van a ver escrito’** y me encantó eso que les dijo **‘pero yo los incentivo, los motivo, les digo que está bueno el trabajo aunque no les ponga el bien’**¹²⁷ (...) les dijo que les va poner solamente por escrito muy bien o algo así cuando vea que superaron el objetivo que ella se había propuesto, por ejemplo que escriban sobre el renglón. Si lograron algo más pequeño les dice que está muy lindo con un abrazo, cuando lo escribe es porque ya han logrado superar eso y comienzan otra etapa.*

(...)

(Nota de campo. Conversación con la vice-directora sobre la primera reunión de “padres” con la maestra del turno tarde. 30 de marzo Lugar: sala de vice dirección).

sujeto que conoce. Plantea que la escritura alfabética se adquiere realizando un análisis sonoro de los fonemas de las palabras a escribir. En ese proceso se producen errores constructivos que sirven para entender cómo funciona la escritura. Este sistema es utilizado por algunas/os docentes pero no en forma generalizada. Gran parte de la docencia continúa enseñando “la palabra generadora” (el método parte de la palabra como unidad significativa, y analiza los elementos que la componen -sílabas y letras- para a partir de allí formar nuevos lexemas.

¹²⁷ En varias oportunidades pude observar esta modalidad de trabajo de la docente.

Cuando la escuela cumple con su tradicional papel de instrucción académica y exige a “las familias” el apoyo en el hogar a la educación académica de sus hijas e hijos¹²⁸, universalizalos parámetros que responden a *la familia normativa* (descrita por Segalen, citado en Tarducci, 2011) que regulan las relaciones entre los varones (padres) y las mujeres (madres), y entre los adultos y los hijos y las hijas.

Desde la ambigüedad del lenguaje de curso corriente en la institución se invisibiliza a las madres, pese a que sus intervenciones son un elocuente indicador que obligaría a despegarlas del genérico “padres” o “familia”.

Para precisar la identidad sexo-genérica de las figuras parentales que participan, se requiere de la re-pregunta, como lo ilustro con la siguiente nota de campo.

Maestra (turno mañana): *Después otro día cité a los cinco **papás** que habían faltado a la reunión anterior, conversamos más menos sobre lo mismo.*

Investigadora: *vinieron **papás**, **mamás**?*

Maestra: ***papás** y **mamás***

(Nota de campo. Conversación con la maestra de 1° grado del turno mañana sobre su primera reunión “de padres”. 19 de abril de 2011. Lugar: Sala de “maestros”).

¹²⁸ Ello ocurre en un nuevo contexto donde se conjugan distintos procesos a nivel macro. Desde los 90’, la contradictoria articulación entre las políticas neoliberales que han empeorado las condiciones de vida de amplias capas sociales, con importantes avances en la situación de las mujeres, como su imparable avance en los distintos niveles del sistema. Al respecto Clara Bravin (2004: 50), al caracterizar el contexto neoliberal, menciona algunos datos estructurales del espacio social. Incorpora una Nota de un Diario nacional de amplia circulación (Clarín, 23 setiembre 2001) donde se retomaron conclusiones de una investigación de Catalina Wainerman sobre datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC). En uno de los cuadros estadísticos se incluye el nivel educativo de los miembros de la pareja conyugal en los años 1980, 1991 y 2000. Desde una cifra claramente inferior, las mujeres ascienden hasta superar claramente la participación de los varones.

Un “sentido común burocrático” conformado por estereotipos, prejuicios y simplificaciones atraviesa las categorías escolares formales e informales que clasifican la realidad social. Como plantean Adela Franzé (2013) y Carmen Gregorio Gil (2005) estas categorías son el resultado de prácticas de poder que actúan sobre y a través de la subjetividad de los actores escolares.

En los contextos de habla relevados, las palabras “familias” y/o “padres” funcionan como “código para madre” (Langellier y Peterson, 1997: 76). Cabe reflexionarse la no distinción entre madres y padres como ejecutantes de la valorada acción de acompañamiento, conduce a que “las experiencias de las mujeres [queden] enterradas o distorsionadas bajo la unidad masculina hegemónica de ‘la familia’” (ibídem).

Mayoritariamente son las madres las que participan de las escenas escolares, con lo cual *el cuidado* de las hijas e hijos aparece como su función primordial. Además, las madres refuerzan la creencia en el rol de las mujeres como *educadoras naturales* de los hijos y las hijas.

La separación ideológica entre el trabajo productivo (varones) y el trabajo reproductivo (mujeres) conlleva diferenciaciones de género y parentesco que inconscientemente la escuela reproduce.

Contra una experiencia familiar indiferenciada las críticas feministas revelan las contradicciones dinámicas y las relaciones de poder que glorifican la maternidad a despecho de las experiencias concretas de maternidad.

Las perspectivas críticas ven la familia como un lugar de fuerza y relaciones de poder contradictorias que se combinan para subordinar a las mujeres y enmascarar esa

subordinación. (Langellier y Peterson, op. cit.). La familia nuclear como refugio, como lugar del amor romántico más que del trabajo, en fuerte oposición al mercado que está afuera en el mundo hostil. El espacio doméstico es para el tiempo libre, para las relaciones íntimas, para la sexualidad legítima, donde reinan los sentimientos, la armonía y la libertad.

Desde la economía doméstica, NickyPow (1998) subraya que las unidades domésticas (comúnmente abordadas como familias) no solo son espacios de cuidado y cooperación, sino también escenario de conflicto y de disputa.

Argumenta que las desigualdades intrafamiliares en el ámbito doméstico afectan el proceso de distribución de los recursos, la división de tareas, de responsabilidades y la distribución del tiempo, que, por lo general, conllevan una relación jerárquica entre hombres y mujeres.

También propugna ver la familia como unidad de consumo y producción al valorar como actividades económicamente productivas tareas domésticas tales como cocinar, lavar, educar, limpiar, entre otras (LoisWoestman, en Pow, 1988: 3). Nuevos conceptos como *trabajo doméstico* y posteriormente *cuidado* resaltan el trabajo esencial, generalmente invisible y desvalorizado de las tareas físicas y emocionales realizadas dentro del hogar. Trabajo invisible¹²⁹ que es reforzado cuando aumenta el déficit del Estado, con el ajuste estructural de las últimas décadas en América Latina.

Las mujeres siguen siendo educadas para proyectar sus más altas aspiraciones en el amor y la dedicación al otro, y el patriarcado extrae de ellas lo que Ana De Miguel Álvarez (2014) citando a la investigadora feminista sueca Ana Jonasdottir (1993), llama *explotación del amor*.

¹²⁹El trabajo doméstico, el que realizan de forma mayoritaria, si no exclusiva, las mujeres en sus hogares, no se contabiliza en las estadísticas oficiales (Cecilia Castaño, 1999: 25).

No obstante haber comenzado a visibilizarse el trabajo doméstico, no ocurre lo mismo con la dimensión subjetiva del cuidado que implica afectos, relaciones, soporte emocional. Desarrollada por las mujeres, permanece en las sombras del no-trabajo, la no-producción. Son las actividades más invisibilizadas, no remuneradas y muy poco reconocidas.

La agenda feminista actual se plantea como una preocupación central el interrogante acerca de la posición de las mujeres y su igualdad en distintos ámbitos de la sociedad, pero sobre todo en el área de la familia y el trabajo. Considera que las dimensiones generacionales y afectivo-generacionales de *los cuidados*, pueden sacar a la luz las diferencias entre mujeres, con responsabilidades heterogéneas respecto al trabajo doméstico.

Cuidado es un concepto construido progresivamente desde 1970, sobre la base de la observación de las prácticas cotidianas de las mujeres que revelan la complejidad de los “arreglos” que deben hacer para cubrir las necesidades de cuidado y bienestar de sus familias (Koldorf, 2014).

El objetivo directo del *trabajo de cuidado* es la satisfacción de necesidades que implica un fuerte componente afectivo y relacional entre la cuidadora y el/la cuidado/a.

El carácter del cuidado (que puede ser obligatorio, sometido a presiones y control, o voluntario y desinteresado) tiene una dimensión moral y afectiva: no es solo una obligación jurídica, sino que involucra también sentimientos y emociones que se expresan en el seno familiar (Durán, 2008).

La investigadora norteamericana Arlie Russell Hochschild(1997) define *cuidado* como:

(...) el vínculo emocional, generalmente mutuo, entre el que brinda cuidado y el que los recibe; un vínculo por el cual el que brinda cuidado se siente responsable del bienestar del otro y hace un esfuerzo mental, emocional y físico para poder cumplir con esa responsabilidad. Por lo tanto cuidar a una persona es hacerse cargo de ella (citada en Koldorf, op. cit.: 137)

La CEPAL¹³⁰ (2009) manifiesta que en este momento histórico, se reorganiza de manera simultánea el trabajo salarial remunerado y el doméstico no remunerado, pero persiste una rígida división sexual del trabajo en los hogares y la segmentación de género en el mercado laboral.

La categoría *cuidado* alude al ejercicio de muchos actos pequeños y sutiles, conscientes o inconscientes que no se pueden considerar que sean completamente naturales o sin esfuerzo. “Así nosotras ponemos mucho más que naturaleza en el cuidado, ponemos sentimientos, acciones, conocimientos y tiempo” (Russell Hochschild, citada en Koldorf, opcit: 137).

La retórica del altruismo en el hogar maquilla las relaciones de poder, lo rutinario de muchas tareas, las dimensiones de la obligatoriedad y la coacción. Existe un alto riesgo de adoptar para el cuidado, la moral del sacrificio¹³¹, en la que subyace el estereotipo tradicional femenino de mujer como madre y esposa abnegada, dedicada totalmente al cuidado de su familia, siempre poniendo las necesidades de los demás por delante de las suyas.

Con relación a los varones, si bien no se han alcanzado hasta el momento cambios equiparables a los de las mujeres, en el caso del cuidado de los hijos/as la tarea

¹³⁰ Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas. Con sede en Santiago de Chile.

¹³¹ Tradicionalmente las mujeres son las primeras suministradoras de cuidado y las últimas receptoras.

de cuidado es más compartida, si bien con diferencias según los sectores sociales (Wainerman, op. cit.). Este fenómeno es caracterizado como “nuevas paternidades”.

Desde otro ángulo, Pow (op. cit.) propone a la gestión y administración del hogar como instancia de interacción e intercambio de la familia con distintos actores del campo del estado, la sociedad civil y el mercado, lo cual debilita la clásica delimitación entre esfera pública y privada/doméstica. En esta reformulación cabría situar los vínculos de la familia con la escuela. Finalmente la autora cuestiona las estadísticas y planificaciones que abordan a la familia como una unidad básica de contabilidad porque ignoran las asimetrías de poder en el ámbito doméstico y subestiman la fuerte inversión biológica -en tiempo y energía - realizada por las mujeres en un trabajo sin paga en el hogar. Ello en contraposición con la valoración social del trabajo extradoméstico rentado, desempeñado en general por los varones y considerado como la única contribución económica calificada como trabajo.

3.2. LA CONSTRUCCIÓN DE “SÍ MISMA” EN DOS MAESTRAS

Partiendo de considerar que la docencia contribuye a dar forma a la escolaridad en un determinado tiempo y espacio histórico, abordo significaciones de género y parentesco en discursos y prácticas de docentes, especialmente dos mujeres involucradas de diverso modo con el campo de la socialización de los primeritos.

En su quehacer profesional dentro del espacio público escolar se actualizan valoresconstruidos históricamente como parte del espacio doméstico: seguridad,

protección, refugio, amor. Una parte de sus prácticas cotidianas son experimentadas al modo de las familiares, y recrean las metáforas de la “escuela como segundo hogar” y de la “maestra como segunda madre” que, como manifiesta Diana Misltein (2003), lejos de ser una contradicción, forman parte del contenido ambiguo de las expresiones metafóricas (Misltein, 2003).

Esta circunstancia puede ser vinculada con los conceptos de “domesticación del espacio público” (Baker, 1984, citada en Yannoulas, 1996) y de “maternalización de lo público” (Koven y Michel, 1990, *ibídem*), nociones que permiten aprehender cómo son llevadas al espacio de lo público cuestiones de la vida privada, en articulaciones que comportan acciones asistencialistas y/o el desempeño profesional en la docencia y la enfermería.

Mediante un breve rodeo por la historia de la educación argentina muestro que la profesión docente ha devenido femenina a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Al mismo tiempo, siguiendo a Graciela Morgade (2010) sostengo que la producción de una maestra supone un proceso que comienza mucho antes de tener un título y que sólo analíticamente puede separarse de la socialización infantil, la formación en una institución específica o la trayectoria profesional en distintos ámbitos, mediante sucesivas construcciones que combinan elementos aportados por diferentes campos de experiencia particular e histórica. En ese sentido, en los relatos que he co-construido, incluyo referencias a condicionamientos materiales y subjetivos de su “ser maestra”.

La importancia de seleccionar los relatos biográficos de Laura y de Claudia radica en mostrar distintos planos que combinan su condición de mujeres, esposas, madres y maestras en dos trabajadoras de la educación que han hecho de su accionar docente un espacio de proyección profesional. Con lo cual sus experiencias tienen el valor de exhibir la contradicción inherente a la percepción relativa a la feminidad y la

maternidad en un contexto social que ha variado y se ha abierto a nuevas opciones que legitiman imaginarios alternativos sobre la identidad femenina en general y de la maestra en particular.

3.2.1. Un breve recorrido por la historia

En el siguiente recorrido por la historia del sistema educativo argentino ofrezco algunas de las claves que permiten leer algunas de las disposiciones actualizadas en el discurso y las prácticas de ambas maestras.

El sistema educativo argentino, concebido por las clases dirigentes como una pieza fundamental del naciente estado-nación, promovió a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la profesión docente para las mujeres (Yannoulas, 1996).

El acceso de las mujeres a los niveles medio y superior de la educación estuvo dirigido a una oferta de circuitos formativos especializados que tenían como destino el ejercicio de la docencia. Mientras la creación de las Escuelas Normales en 1870 permitió la incorporación de mujeres a la educación secundaria, en 1895 lo hicieron a la educación universitaria en el ámbito de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) en la formación de profesores/as para el nivel secundario (Pinkasz y Tiramonti, 2006: 58).

Esta política estatal fue acompañada de una retórica que presentaba a la educación como el ámbito más “adecuado” a la condición femenina. Si las mujeres eran las educadoras “naturales”¹³² de niños y niñas en el hogar, era lógico que continuasen su

¹³² La idea de las “madres educadoras”, del potencial educador de las mujeres fue desarrollada inicialmente por Pestalozzi (1746-1824) en su libro *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1801). La imagen ideal de la educación pestalozziana coloca a la madre como figura pedagógica central. La morada de Gertrudis es la escuela ideal, que debe ser observada por todos los hombres que quieran expandir y mejorar la educación popular. Posteriormente, esta idea fue perfeccionada y difundida a través de los

tarea pedagógica en el ámbito de la escuela (Morgade, citada en Yannoulas, 1996: 36-37).

La expansión de la matrícula femenina en el magisterio representó la posibilidad de contar con un trabajo remunerado atractivo: para las mujeres de sectores sociales más elevados, la oportunidad de adquirir cierta formación cultural; para las mujeres de sectores sociales más bajos, una vía legítima, digna y honorable¹³³ de ascenso social (Alliaud, 1994: 70).

En el contexto de época el “título normalista” funcionó como seguro de vida, como capital cultural para el matrimonio, para la movilidad social ascendente, o como la posibilidad de acceso mediato o inmediato a los estudios superiores (Yannoulas, 1996: 46).

La docencia representó para las mujeres la posibilidad de trascender el marco de lo privado. Como lo señala la investigadora Pilar Ballarín (2006) en España las maestras fueron las primeras en acceder a un espacio profesional definido previamente como masculino, traspasando una frontera que les facilitó la toma de conciencia profesional y de género y la emergencia de las contradicciones entre el papel asignado y el experimentado. Ballarín también destaca que las maestras partieron de una práctica individual sin modelos propios ni conciencia colectiva como mujeres, pero que las

jardines de infantes por su discípulo Froebel (1782-1852). De este último es la expresión “maternidad espiritual” tan usada por el feminismo alemán para disputar la docencia con los hombres (Yannoulas, 1996: 35). La maestra como un modelo de “madre concienciada” - una especie de maternidad consciente - tiene gran arraigo en el pensamiento educativo (Rodríguez Martínez, 2004: 176).

¹³³ Graciela Morgade (1997: 106-107) argumenta que una parte del atractivo de la docencia pasaba por su condición de profesión “decente” en un contexto sexualmente acechante de los trabajos a los que las mujeres comenzaban a acceder (incluyendo la proliferación de casa de citas y la prostitución femenina). En un marco de “ascenso” de las mujeres que no se volverían tan fácilmente al mundo doméstico, la reglamentación de la prostitución (1875) y el estímulo al ingreso de las mujeres a la docencia (donde serían mujeres “públicas” pero controladas) son medidas sugerentemente próximas en el tiempo. Si la mujer que trabajaba corría el riesgo de prostituirse, desde el imaginario social la escuela sería un ámbito protegido y organizado jerárquicamente que no ofrecería demasiadas amenazas para su moral ni demasiadas oportunidades para su apetito sexual.

circunstancias deficitarias del trabajo escolar (edilicias y salariales) paulatinamente las llevó a hacerse fuertes y negociar las relaciones de género. Así mismo, señala que la apropiación del nuevo espacio les sirvió para difundir sus ideas - a veces bajo pseudónimos - participar de foros, crear sus propias asociaciones, reivindicar derechos.

De un modo similar, Pablo Pineau(2001: 94) indica que en Argentina el trabajo en el espacio público educativo puso a las primeras maestras

“en contacto con un sinnúmero de elementos pecaminosos: dinero de los sueldos, la política del espacio público, los contenidos de los libros, la vinculación cotidiana con hombres no familiares, las tentaciones de la calle”.

En su trabajo distingue a un grupo de maestras “enroladas en un feminismo modernizador/civilizador de cuño burgués reunidas en torno de Sarmiento¹³⁴ que se resistían a “la férrea decencia que pretendían imponerle” (ibídem: 100). Estas “destacadas docentes indecentes” dejaron marcas. Con su accionar¹³⁵ abrieron brechas para una inconclusa larga lucha a lo largo del siglo XX. Concluye: “Docentizar a la mujer era un arma de doble filo”, con lo cual ‘ser maestra’ escondió históricamente la posibilidad de ser una mujer inmoral. Y para bien de las generaciones que las siguieron, muchas de ellas optaron por explotar esa opción” (ibídem).

¹³⁴ Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) político, escritor, presidente de la República Argentina entre 1868 y 1874, fue un importante impulsor de la educación pública. Es considerado como uno de los padres fundadores de la escuela argentina.

¹³⁵ Fueron protagonistas de la primera huelga docente en el año 1881. Participaron, en un número importante - con una representación del 40% -, del Primer Congreso Pedagógico del año 1882, cuya función era la de sentar las bases para que el Congreso Nacional dictase una Ley de Educación Común para las escuelas que dependían directamente de la órbita nacional. En el debate, la gran mayoría optó por fortalecer el espacio público, defendiendo el laicismo, por lo que fueron acusadas desde los púlpitos de la iglesia católica, de herejes y amorales. Al año siguiente, en 1883 las conclusiones del Congreso Pedagógico fueron recuperadas para elaborar la ley que terminó siendo la ley 1420, hito de fundación de la escuela pública en nuestro país que establece la educación elemental como obligatoria, común y laica (Pineau, 2001).

3.2.2. La docencia para las mujeres

Esta tensión constitutiva propia del origen de la profesión atraviesa las actuales posibilidades/opciones/elecciones de una profesión que está instalada en el imaginario colectivo como horizonte laboral femenino. Si se considera que en la actualidad en Argentina las mujeres representan el 92,3% del total de la docencia de nivel primario (Morgade, 2010), se confirma que la profesión está *feminilizada* (Yannoulas, 1996), o *segregada en forma horizontal* por género (Castaño, 1999).

Silvia Yannoulas (1996: 45) distingue entre *feminilización*, en tanto significado cuantitativo que refiere al aumento del peso relativo del sexo femenino en una profesión; y *feminización* (feminización propiamente dicha): significado cualitativo que alude a las transformaciones de significado y valor social de una ocupación, originadas a partir de la feminilización y vinculadas a la identidad femenina predominante en una época.

Según Cecilia Castaño (1999) la *segregación horizontal* se produce cuando las mujeres y los hombres trabajan mayoritariamente en ocupaciones diferentes y puede presentarse en distintas situaciones: cuando en una ocupación no hay ninguna mujer o varón; cuando el porcentaje de mujeres, o de hombres, es mayor que su peso en el empleo total; o incluso cuando hay ocupaciones típicas femeninas o masculinas (en un 70 %).

En ese sentido, los datos elaborados por Pinkasz y Tiramonti (2006) constatan una asimetría dentro de la tendencia general a la feminización de la matrícula en los estudios universitarios en Argentina (datos 2001). Al observar la distribución matricular por género y tipo de carrera observan que las mujeres mantienen una presencia mayoritaria en las disciplinas históricamente asociadas a su condición (Humanidades y Servicios Sociales), junto a un avance en carreras anteriormente prioritariamente masculinas (Derecho, Medicina) y siguen sub-representadas en carreras técnicas (las Ingenierías). Así mismo, las carreras históricamente femeninas (Filosofía, Letras, Ciencias de la Educación) no atraen el interés de los varones.

La escuela en la que asenté la investigación cuenta en su planta docente (ciclos lectivos 2011 y 2012) con sólo un maestro de grado varón. Cuando ingresé al establecimiento, habiendo pasado ya algunos años sin investigar en escuelas primarias¹³⁶, su designación frente de una de las tres secciones de los primeritos me produjo cierta perplejidad. Luego me enteraría que, al igual que las otras dos maestras, su cargo docente es titular, un criterio central para su elección por parte de la nueva directora, lo que habla de la trascendencia que le asigna a los primeros procesos de escolarización. A medida que participé de los contextos de enseñanza del maestro, y mantuve con él una corta entrevista de tipo informal dentro de la escuela, supe que Marcelo ya había tenido a cargo primer grado en otras escuelas y que le interesaba, al igual que a sus dos colegas mujeres, la alfabetización inicial. También supe que sentía mayor afinidad con el alumnado de menor edad, en tanto frente a los grados

¹³⁶ Antes de la tesis, había estado investigando en establecimientos de nivel medio.

superiores¹³⁷ experimentaba cierta mengua de su autoridad por parte de los alumnos varones adolescentes (de 12 o más años) que establecían con él (varón adulto y maestro) una suerte de larvada competencia en el proceso de construcción de su propia masculinidad (en términos hegemónicos). Cabe señalar que Marcelo está casado y tiene una única hija pequeña, de la misma edad que sus alumnas. Por otra parte que su decisión de vivir en un barrio cercano a la escuela se vincula con su elección por escuelas “marginales”. Fue el primer docente en abrirse a mi propuesta, y en su grado (compuesto por varones, relativamente más traviesos e inquietos que los alumnos de las otras dos secciones) estuve los dos ciclos lectivos de mi trabajo de campo intensivo¹³⁸.

De todos modos, considero que la alteración de la norma no escrita, que por usos y costumbres designa a maestras en los primeros grados, no modifica el peso de una larga construcción histórica que conjuga la profesión en femenino.

3.2.3. Devenir maestras

Realicé entrevistas en profundidad a la maestra Laura (docente de 1° grado en el ciclo lectivo 2011) y a Claudia, la directora de la escuela. Sendas entrevistas tuvieron lugar el 4 de noviembre y el 15 de noviembre de 2013 respectivamente. La primera de ellas en el domicilio particular de la maestra, y la segunda en mi casa.

Esa estrategia creó las condiciones de un diálogo más intimista, diferente al que se produce dentro del ámbito escolar, atravesado por demandas diversas.

¹³⁷ En Argentina, los y las docentes rotan por los diversos grados de los tres ciclos del nivel primario, cuyas edades del alumnado van desde los 6 a los 12 años.

¹³⁸ Muchas de mis notas de campo reconocen como contexto su curso.

Con la pretensión de contribuir con sus relatos biográficos (Piña, 1986, 1988; Plummer, 1989) al incremento del campo de estudios sobre las mujeres desde la perspectiva abierta por los estudios de género (Rodríguez Martínez, 2002), profundizo en algunos aspectos subjetivos de la vida privada/doméstica de estas dos maestras, relacionadas con distintas facetas de su profesión.

A continuación contemplo una multiplicidad de variables que “producen”, en forma contradictoria y continua, el “ser mujer y maestra” en Laura y en Claudia.

Laura es la maestra que honra el legado de su madre docente y directora de escuela primaria pero, según enfatiza, lo hace desde otros parámetros respecto a su antecesora.

Claudia, la directora, imprime a su práctica docente de un profesionalismo que no reniega del contenido político derivado de los principios de la ética cristiana de compromiso con los pobres.

3.2.3.1. Laura

Cuando me re-encontré con Laura luego de un interregno de dos años de no vernos, se encontraba en uso de licencia por maternidad. Por ser docente titular, había podido optar por el traslado como maestra titular a otro establecimiento educativo de nivel primario.

Acababa de ser madre primeriza de un varón, un deseo que había acariciado con su pareja durante varios años de convivencia. En la entrevista, con breves interrupciones ante la atención que debía brindar al bebé, reflexionó sobre su elección por la docencia y sus experiencias escolares, en algunas de las cuales yo había participado como

observadora dos años atrás. En particular le pregunté sobre el episodio que denomino “los delantales rosas y celestes” (que describo en el Capítulo 4).

Percibí en ella una mirada renovada. Un uso intuitivo de la categoría de género¹³⁹ facilitada por su participación dentro de un equipo de capacitación del Consejo Provincial de Educación sobre la nueva literatura infantil que incluye obras no sexistas y anti-homofóbicas (un aspecto que profundizo en el Capítulo 4).

Narra su elección profesional de la docencia como un precipitado cuasi genético, fruto de una decantación de disposiciones surgidas en contacto con figuras familiares (madre y tías maestras). Aprendió a ser maestra con los primeros juegos de la niñez imitando a su madre. El mejor regalo que recuerda es un pequeño pizarrón que su madre había hecho confeccionar a medida y con el que jugaba a la maestra con los amiguitos y amiguitas del barrio. Ella expresa: “Desde Sarmiento¹⁴⁰ hasta aquí, todos habían dicho que yo debía ser maestra, (exagera con tono jocoso) ¡tenía el perfil maravilloso para ser maestra! y ¡había practicado tanto!!!!, cuando era chica me había puesto tantas veces el guardapolvo de maestra.....!!!.

No obstante, comenta que en un momento de su carrera se cuestionó: “¿soy yo la que quiero ser maestra?” reconociendo el peso y la influencia de la figura materna.

¹³⁹ Por ejemplo, con relación a los estereotipos sociales construidos en torno al color de la vestimenta de una parturienta. Laura comenta una anécdota reciente: “me pasó una cosa muy graciosa. Cuando fui a buscar el camisón para dar de mamar, antes de internarme en la clínica, la empleada: ‘¿qué es, nena o varón?’, ‘yo soy nena’ y empecé a reírme, ‘varón’, le digo, ‘pero yo soy mujer’. Parece que si vas a tener un varón, te ponés el camisón celeste!!. La libreta de salud de las nenas creo que es rosa. La de (mi hijo) es celeste. Y me parece que las tarjetitas que ponen en las cunitas con el nombre de él, he visto en Neo (Neonatología) también, las mantitas con las que tapaban a las nenas eran rosas, quizás sea una manera simple para que el médico, la enfermera, reconozcan rápidamente Porque puede ser amarillo y violeta y sin embargo..... Gracioso lo del camisón, ‘¿qué vas a tener? ¿nena?’, ‘entonces el bolso tiene que ser rosa’. Mi mamá está horrorizada porque yo uso una mochila ‘¿por qué no usás un bolsito con dibujitos?’ le digo ‘no me gustan y no me parecen cómodos’. Él tendrá que tener cosas infantiles. ¿Por qué yo? (...) El abuelo[paterno] ya le regaló unos autitos pero la butaca del auto de él tiene una funda oscura y todo el mundo me pregunta ‘¿por qué vos compraste negra?’. ‘Porque había eso, pero es segura’. En el siguiente Capítulo retomo reflexiones de este tenor pero vinculadas con el alumnado.

¹⁴⁰ Ver Nota a pie de página n° 134.

Sus palabras invitan a reflexionar sobre las posiciones individuales y familiares en un contexto que paulatinamente ha ido ampliando el acceso de las mujeres a carreras terciarias y universitarias¹⁴¹. Más aun cuando, en otra parte de su relato, reconoce el impacto de las coyunturas familiares.

En el medio falleció mi papá, yo sentía que mi mamá estaba acá muy sola, decidí quedarme en Neuquén, me acobardé de que mi vieja me [sostenga económicamente]¹⁴², mi hermano temía su familia, con sus hijos ya, estaba pero no estaba todo el tiempo con ella, (...) colgué (la otra) carrera (en otra provincia) con la idea que algún día la vas a retomar. Cuando me quedé acá no me había inscripto para trabajar, y empiezo Jardín [Profesorado en Nivel Inicial], en el mismo Instituto donde estudié para maestra primaria (...) al año siguiente ya pude trabajar

Este último enunciado permite avizorar un rol para la hija mujer, que, a diferencia del hijo varón, aparece como principal o única depositaria de la función de sostén afectivo-emocional de sus progenitores.

Su práctica docente es asumida con profesionalismo. Luego de haber estudiado dos carreras vinculadas con la enseñanza de la infancia: nivel primario y nivel inicial, manifiesta sentirse *en el aula como pez en el agua*. En especial en los primeros grados: *yo quería primer grado como loca (...) siempre pedí 1° grado*.

En su plática, expresa la superación de la figura de “docente apóstol” encarnada por su madre, una imagen que lleva intrínsecamente el sentido de renuncia y de sacrificio ante condiciones de trabajo inadecuadas o sueldos insuficientes, para lo cual basta con “tener vocación”, un discurso de larga data que reconoce analogías con lo

¹⁴¹ En Argentina las mujeres se incorporaron masivamente al nivel universitario a mediados del siglo XX y, una vez que accedieron, su número creció mucho más aceleradamente que el de los varones (Pinkasz y Tiramonti (2006).

¹⁴² En un lugar distante, sin familiares, y con estudios pagos.

acontecido en otras latitudes. Se ocupa de dejar claro su identificación como “trabajadora de la educación”¹⁴³.

*Mi mamá vivió muy bien el ser maestra. Siempre habló muy bien de su carrera, nunca se quejó, por lo menos en casa, siempre venía contenta de la escuela y contaba anécdotas divertidas de sus alumnos, nunca venía enojada, que los padres, nunca la vi con cara de (fastidio) haciendo la carpeta, cosa que la vi todos los sábados de mi vida o los viernes, me quedaba al lado de ella se ve que jugando y ella haciendo su carpeta ... lo vivió siempre como algo placentero, **nunca la escuché quejarse de su sueldo, cosa que yo hice, desde el primer minuto que cobré mi primer sueldo me empecé a quejar.***

La imagen del apostolado entra en crisis a partir de los años 70s, al abrirse paso y ganar espacio la imagen del “trabajador de la educación” implicada en la figura de trabajador militante promovida por los movimientos de sindicalización de la docencia producidos en Argentina en esa década (Tedesco y Tenti, citados en Vezub, 2005: 5). El perfil de trabajador de la educación reivindica un lugar para los docentes al lado del conjunto de los trabajadores asalariados, cuestiona las visiones idealizadas y románticas de la docencia, y legitima el derecho a huelga¹⁴⁴ y a la lucha por la mejora de las condiciones salariales y laborales (ibídem). La identificación con esa figura expresamente enunciada por Laura, introduce una cuña con la tradición normalista marcando una ruptura con el legado de género recibido a modo de inventario por parte de su madre.

¹⁴³ Es afiliada a ATEN.

¹⁴⁴ A lo largo del primer año del trabajo de campo, fui testigo de su adhesión a jornadas de paro decretados por el sindicato provincial ATEN.

Aunque vivencia su “ser docente” en el espacio de lo público desde otros parámetros, pervive en ella el significado tradicional que vincula a la maestra con la madre, “a veces madre real, pero siempre madre potencial” (Morgade, 1992: 42).

En la entrevista expresa, con relación al alumnado al que acompañó en 2º, 3º y 4º grados, durante los años 2007, 2008 y 2009: *son como “mis hijos” porque estuvimos juntos como tres años.*

Dos años atrás, cuando aún no era madre real, ante mi comentario: *yo te veía pasta maternal*, en su respuesta agregó: *yde maestra* (Nota de campo. Charla. 16 de diciembre de 2011. Lugar: aula de 1º grado).

Esta fusión de sentidos entre madre y maestra quizás sea la clave para entender su inquietud por compatibilizar, en adelante, el trabajo docente con su (reciente) maternidad¹⁴⁵.

Considero que estas expresiones que dan cuenta del *continuum* de significados entre mujer, madre y maestra, confirman que las mujeres hemos sido modeladas para *ser de y para otros* (Lagarde, 1999).

En ese sentido cabe recordar que en las décadas del 60 y 70 la exigencia de “liberación de las mujeres de la tiranía de la maternidad” era un umbral de la revolución feminista radical (Firestone, 1971, citado por Rosenberg, 2007: 210).

Los sentidos que identifican a la maestra mujer como una “segunda madre” del alumnado es una creencia que lleva aparejada una desvalorización de lo femenino, una naturalización del ejercicio de la profesión de maestra y, junto con todo ello, una

¹⁴⁵Morgade (1992: 38) remite a los datos cuantitativos del año 1988 proporcionados por el INDEC (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos) que muestran que entre los 20 y 24 años - la edad de mayor fertilidad femenina -, un 8,1% de las mujeres que trabajan lo hacen en la docencia, mientras que entre los 25 y los 45 el promedio sube a un 16%. Concluye que suelen dejar de trabajar como docentes cuando están criando a sus hijos pequeños.

desvalorización del trabajo de *cuidados*. Esta construcción de un orden simbólico jerarquizado naturaliza y des-prestigia los valores asociados a lo femenino (educación, cuidados) contribuyendo con ello a la construcción de un orden genérico dual masculino/femenino que se inscribe en los cuerpos de los niños y niñas.

3.2.3.2. Claudia

En Claudia, a diferencia de Laura, la docencia no aparece como una opción tan clara. Fue su madre quien la inscribió en un Bachillerato de Orientación Docente [BOD], colegio administrado por la congregación italiana de las monjas Palotinas en la zona de Ezeiza (Provincia de Buenos Aires).

*Que además tiene sede en las favelas de Brasil, hacen una **opción por los pobres**¹⁴⁶, se basan en la Teología de la Liberación inspirada en los principios del Concilio VaticanoII. Yo empecé y dije esto es lo que a mí me gusta*

Este paso por el bachillerato constituyó una epifanía¹⁴⁷. En contraste *con la realidad social que había conocido*¹⁴⁸, emerge una nueva: la opción por los pobres. A

¹⁴⁶ En la Argentina, en 1976 cinco religiosos palotinos fueron acribillados juntos en la iglesia de San Patricio durante la dictadura militar llamada Proceso de Reorganización Nacional (1976-1983). El hecho es conocido como la Masacre de San Patricio. Los cinco religiosos son considerados mártires por la congregación de los palotinos. En 2006 el cardenal Jorge Mario Bergoglio (hoy Papa Francisco I) inició los trámites para la canonización de los cinco religiosos como mártires de la fe.

¹⁴⁷ El término proviene del griego: *epiphaneia* que significa “aparición”. Norman Denzin (1989, citado en (Kornblit, 2014: 23) alude con “epifanía” a experiencias que dejan marcas en las vidas de las personas, cuyos significados están dados siempre retrospectivamente, en la medida en que son re-examinados a posteriori

¹⁴⁸ A partir de una circunstancia fortuita (una tía y su esposo trabajando en un hogar de la alta burguesía porteña, pudo conocer otro modo de vida.

partir de esa experiencia liminar decide *venirse al sur*. El lugar le fue propicio: *yo acá me bajé con el pie izquierdo*¹⁴⁹ pudiendo ingresar rápidamente a un cargo docente.

Claudia está casada, es madre de un único hijo adolescente no buscado pero querido. Expresa que *desde el año 2002 vivo en la escuela, mañana y tarde*. Comenta que distribuye su tiempo entre el trabajo en la escuela y el trabajo doméstico: *mañana sábado me toca limpiar la casa. Limpio todos los sábados. Yo no tengo mucho tiempo para estar limpiando*. Otras tareas rutinarias como llevar y traer a su hijo a la escuela, es una función de la que *siempre* se ocupa Gustavo, su marido. También su cónyuge colabora en las tareas administrativas que le insume la dirección del establecimiento, que incluye el manejo de la tecnología (un área típicamente “masculina”).

Yo no podría haber llegado adonde llegué sin Gustavo, el tema de la administración del dinero, me lleva todas las cuentas de la escuela, muy prolijito.

Para el reciente concurso de ascenso en la carrera docente:

*hice unas guías de observación que Gustavo me losescaneó, quedó precioso! y mucho trabajo!, muchos cuadros los armaba en Excel, los imprimía ...*¹⁵⁰.

En la ciudad de Neuquén Claudia ha desarrollado su práctica como docente, primero frente al aula y luego en distintos cargos de conducción - como vice-directora y directora -.

En la consecución de una carrera basada en los méritos, Claudia se viene sometiendo a las reglas institucionales que incluyen concursos de oposición en los que

¹⁴⁹ Invirtiendo el sentido habitual: “con el pie derecho”.

¹⁵⁰ Gustavo, su marido estuvo presente en la entrevista.

el estudio adquiere un valor específico. Comenta que el examen para el ascenso es estricto y riguroso, una condición que según Morgade (2010) permite a las mujeres ocupar los cargos a partir de su formación y su experiencia. Hasta el momento, ha superado las instancias de titularización como directora. Queda pendiente la oportunidad de acceder al último escalón de la carrera que culmina con la supervisión.

Con esta fuerte determinación, Claudia rompe con la supuesta inferioridad atribuida a las mujeres directoras y supervisoras, “menos capaces” de gestionar racionalmente la institución escolar. Sin duda un viejo prejuicio¹⁵¹ que aún hoy se expresa en las condiciones de trabajo y de socialización profesional, determinando un predominio de los varones en los puestos de mayor status.

Según Hakim (1979, citado en Castaño, 1999: 31) la segregación vertical en una ocupación dada tiene lugar cuando la mayoría de los varones trabajan en cargos situados en la parte alta de la escala profesional y la mayoría de las mujeres en la parte inferior. A medida que se asciende en la escala profesional, aumenta la presencia masculina, mientras que las mujeres dominan en los escalones más bajos.

Con lo cual, puede sostenerse que el crecimiento, en las últimas décadas, de las posibilidades de acceso a la educación de las mujeres, no se ha traducido en posiciones más favorables en el ámbito laboral, creándose una nueva división sexual del trabajo en el ámbito profesional (Castaño, citada en Ballarín, 2006: 56).

En el caso del trabajo docente, la información estadística disponible, demuestra que en la división vertical del sistema educativo, los maestros ocupan los niveles

¹⁵¹ Graciela Morgade (2010: 405) manifiesta que “a fines del siglo XIX, mientras a través de los contenidos ‘femeninos’ de la cultura familiar se atraía a las mujeres a las escuelas para ser maestras, se sostenía que ‘enseñar no es dirigir’: las mujeres llegaban a ser directoras solo cuando no había un maestro varón disponible en la escuela y quedaban totalmente excluidas de la conducción intermedia del sistema (la Inspección Escolar), más ligada a lealtades políticas que estrictamente técnicas.

superiores y más prestigiosos (puestos de conducción y de administración), y que las maestras desempeñan puestos de menor status relativo¹⁵².

En el caso argentino, si bien en la actualidad las mujeres representan el 92,3% de las/os maestras/os de grado (Morgade, op. cit.: 404) y ha avanzado la representación relativa de las maestras en los cargos de dirección, no sucede lo mismo con el acceso a los escasos cargos de supervisión¹⁵³.

“La composición cuantitativa muestra que las mujeres ‘hacen carrera’ dentro de la escuela hasta ser directoras, pero su creciente participación en los cargos de conducción cambia de tendencia cuando ‘salen’ de los muros escolares. En este sentido, aún están (auto) excluidas del poder concentrado del Estado” (ibidem: 408).

Esta instancia jerárquica representa el punto crítico en el que las significaciones de género inciden y tensionan los modos de construcción, legitimación y ejercicio del poder. Morgade argumenta que:

“(…) la dinámica cultural de las escuelas tendió a conservar rasgos de género diferenciales [y] la ‘autoridad’ parece mantener aún una connotación ‘masculina’, observándose con frecuencia mejor predisposición de la comunidad educativa e inclusive de los equipos docentes” (ibidem: 405).

La carrera de Claudia no tiene “techo” y es de público conocimiento:

¹⁵² Con relación al predominio masculino en la jerarquía educativa, Carmen Rodríguez Martínez (2004: 186) cita a Apple. Este autor señala que, en EEUU, en la década de 1980, mientras el 90% de la docencia de la escuela elemental era femenina, sólo un 20 % llegaba a cargos jerárquicos, lo que le permite concluir que “las escuelas se organizan con maestras mujeres y dirección masculina”. Situación que ella verifica también en el Estado español: durante el curso 1994-1995, en primaria, sobre un 34% de profesores varones, el 58% ocupaba cargos directivos. (Rodríguez Martínez, 2004: 186 y 188).

¹⁵³ Actualmente, los datos estadísticos relativos a la ciudad de Buenos Aires, muestran que, mientras las mujeres representan el 87% de las/os directoras/es de escuela, sólo cubren el 33% en la supervisión escolar (Morgade, 2010: 405).

*en lo inmediato **estoy concursando** para titularizar la dirección porque soy vice directora titular a cargo de la dirección, **mi meta es ser supervisora del oeste**, otra sede no me interesa.*

*Mi **pseudónimo en los concursos**¹⁵⁴ es Titila (...) el sobrenombre de mi **abuelita materna**, que era la que llevaba el matriarcado en la familia, en el orden jerárquico seguía mi abuelita paterna*

(Entrevista a la directora. Fecha: 15 de noviembre de 2013. Lugar: mi domicilio)

Ahora bien, el sueño de Claudia es concreto, sólo le interesa acceder a la supervisión del distrito escolar de los establecimientos de nivel primario *del oeste ciudadano* como plataforma desde donde extender el área de cobertura del proyecto generado con la ONG “Barriletes [cometas] en Bandada” (que describo en el Capítulo Escenario).

De no acceder a esa supervisión específica, su horizonte es quedarse en la actual escuela hasta jubilarse:

*faltan cuatro años para jubilarme. Una vez jubilada **tengo una lista de cosas para hacer**, estudiar inglés, estudiar psicología. Además tengo Barrilete (...) las mamás de Barrilete nos hicieron este año los chalecos para los chicos de 7º, siguen visitándome las mamás, yo cada mes, mes y medio, me doy una vueltila y me veo con los pibes pero ya no tengo esa relación que tenía de trabajar con Marta Basile a la par porque no me da el tiempo, es horario laboral.*

En su charla incorpora reiteradamente un lenguaje de clase social. Enmarca su tarea en una opción ideológica que en América Latina (y la iglesia católica neuquina en particular) reconoce las marcas de la Teología de la Liberación¹⁵⁵.

¹⁵⁴ En el momento de la entrevista estaba sustanciando las etapas de un concurso de ascenso para directoras titulares. Posteriormente, en una llamada telefónica me informó que había aprobado y que sólo restaba la instancia de elección del establecimiento. También me confirmó su aspiración de quedarse en la escuela.

Claudia ha devenido en una maestra comprometida con los valores cristianos de la Iglesia Tercermundista, con la que nutre actualmente su accionar como *una directora del oeste*, en alusión a la zona oeste de la ciudad, arrastra tras de sí una historia de *verdadera promoción de los derechos de los más humildes con proyectos de inclusión social en serio*. Se desprende de sus palabras que su fuerte compromiso social con la infancia más desvalida constituye, en parte, una versión más moderna de la docencia como apostolado que implica una entrega “maternal” que no es sólo afectiva sino también de conocimiento y de promoción social.

Si bien las entrevistadas dejan evidencia de haber barajado otras opciones de estudio, comprobando, una vez más, que ha disminuido el condicionamiento genérico, en simultáneo con un incremento de las ofertas, consideraron, junto a la docencia, alternativas propias de las disciplinas humanísticas y sociales, más afines a una supuesta naturaleza femenina: en Laura, el servicio social y la comunicación - en sentido amplio -, en Claudia, la psicología¹⁵⁶.

A su manera, Claudia y Laura se empoderan, ocupan y pretenden ocupar lugares vinculados con mayores cuotas de saber y de poder, tradicionalmente esquivos para las mujeres. Esta ambición es señal de su convicción de traspasar el “techo de cristal”,

¹⁵⁵Una corriente teológicacristiana nacida en América Latina tras la aparición de las Comunidades Eclesiales de Base, el Concilio Vaticano II y la Conferencia de Medellín (Colombia, 1968), que se caracteriza por considerar que el Evangelio exige la opción preferencial por los pobres.

¹⁵⁶ La lectura de Pinkasz y Tiramonti (2006: 58) sobre la distribución matricular por género y tipo de carrera de estudios universitarios (año 2001) constata asimetrías al interior de una tendencia general a la feminización de la matrícula. Las mujeres mantienen una presencia mayoritaria en las disciplinas históricamente asociadas a su condición (Humanidades 68,5% y Servicios sociales 84,3%), un avance en carreras anteriormente prioritariamente masculinas (Derecho 56,6% y Medicina 58%) y siguen subrepresentadas en carreras con un componente claramente técnico como las Ingenierías en todas sus variantes (20,6%) o Informática (31%). Por otro lado, las carreras históricamente femeninas como Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, no han logrado atraer el interés de los varones. (Bonder, s/e). Morgade (2010: 404) señala que “en la actualidad, las mujeres representan en la Argentina el 92,3% de las/os maestras/os de grado.

asumiendo cargos que involucran un mayor compromiso y una mayor disponibilidad de tiempos y espacios. Esto supone una ampliación de las relaciones y de los contextos que poseen su propia lógica “de conflictos y negociaciones de género entre grupos y entre personas en términos del poder estatal, doméstico y parental” (Morgade, op.cit. 404).

En ambas maestras, la construcción del género reconoce las marcas inscriptas en la docencia desde el origen del sistema educativo argentino. Las mismas introducen un factor de contradicción entre mandatos cruzados en las mujeres actuales: la creencia en determinadas capacidades y actitudes consideradas naturales o consustanciales al hecho de ser mujer y ser madre, que interfieren con los propósitos de desarrollo profesional (Laura) y en la consecución de una carrera que culmine en el máximo cargo del escalafón docente: la supervisión escolar (Claudia).

Transcurrido más de un siglo, en los discursos de estas maestras aparece la necesidad de compatibilizar la maternidad y el espacio doméstico con el desarrollo profesional y la carrera docente. La domesticidad (incluyendo el cuidado) constituye un organizador de su vida, al exigir la compatibilización del tiempo reproductivo con el productivo. Las maestras de mi estudio acusan la doble exigencia del cargo y de las tareas de cuidado (salud¹⁵⁷, tareas de la casa) con mayor intensidad que los maestros.

Como escribe Pilar Ballarín (2006: 38) toda una serie

“de aspectos que han servido a la construcción del género [actúan] con tal potencia que aún hoy en día determinadas capacidades y actitudes siguen considerándose naturales o consustanciales al hecho de ser mujer (...) [dichas capacidades y actitudes] acompañan a la educación para el servicio - cuyo objetivo es el bienestar y felicidad

¹⁵⁷ Con relación a la enfermedad del hijo de Claudia, menciona dos episodios de internación que asume como una responsabilidad de su parte.

de los demás - [llevando] a las mujeres a una pérdida de los propios intereses al convertir la felicidad de otros en razón de sus actos”.

En el sueño concretado de Laura por ser madre real, y en el amor de Claudia por un hijo que, si bien no fue planificado, es una referencia constante en sus conversaciones informales, colocan a la maternidad como un contenido vital de la vida de las maestras que trasladan a los primeritos.

CAPITULO 4

NIÑAS Y NIÑOS CONSTRUCTORES DE GÉNERO. ENTRE EL MANTENIMIENTO Y LA RESISTENCIA

Partiendo de considerar que el régimen de producción de la infancia presenta en la actualidad una organización discursiva muy compleja (Walkerdine, 2006), pretendo contribuir, desde las específicas coordenadas espacio-temporales de mi etnografía, a la comprensión y teorización de algunos de los procesos concurrentes que intersectan género con edad, clase social y parentesco.

Este Capítulo está estructurado en secciones en las que dispongo del variado conjunto de evidencias consideradas más representativas de los modos en que alumnas y alumnos “construyen género”.

Son las niñas el foco privilegiado de mi análisis, y, al interpretar sus posicionamientos en el campo cultural y de género desde la clase social, incluyo las representaciones y prácticas de los niños y, en ocasiones, de sus docentes.

Los **colores** son el punto de partida escogido para desarrollar los diversos sentidos - relacionados entre sí - que comprometen el uso del espacio físico (escolar y extra-escolar), el cuerpo, la vestimenta y los accesorios, los juegos y juguetes, la vida sexo-amorosa.

A través de esos tópicos y en diálogo con la teoría y algunos antecedentes empíricos, ensayo distintas y complementarias líneas de interpretación sobre: los modelos de identificación, las visiones, los gustos y las valoraciones de niñas y niños, que oscilan entre el mantenimiento y la resistencia de los patrones vigentes de género.

Desde el inicio del trabajo de campo mi atención estuvo atraída por la virtual separación, dentro de las aulas, de los lugares ocupados por alumnas y alumnos. Cuerpos infantiles delimitando sectores identificables por los colores de la vestimenta y los accesorios escolares. En rigor, “el rosa” de las niñas fue el primer identificador sexo-genérico que hallé en el campo, que se reiteró a lo largo de mi estancia en la escuela.

Las niñas me revelaban su “mundo color de rosa” también en los regalos con que me demostraban su afecto: dibujos de corazones pintados preferentemente en rosa, junto a algún arcoíris multicolor, con su nombre o el mío garabateados en hojas arrancadas al cuaderno. U obsequiándome pequeñas figuritas en purpurina rosa compradas en el mercado.

4.1. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS CUERPOS DE VARONES Y MUJERES. LOS COLORES COMO SIGNOS

La distinción entre los cuerpos de chicos y de chicas - a excepción de los genitales que habitualmente permanecen cubiertos por la vestimenta - pasa centralmente por una serie de símbolos tipificados socialmente como “masculinos” o “femeninos”. Los sujetos adquieren una identidad generizada a través de la gestión o manejo cultural del cuerpo, en un proceso que LiubaKogan (1993) denomina “apariencia”.

El cuerpo habla a través de un “vocabulario o glosario” que concentra el valor simbólico socialmente otorgado a una serie de elementos provistos por la cultura. La inscripción en la superficie de los cuerpos de algunas señales distintivas, “comunican” la identificación de sus portadores con alguno de los géneros posibles. Indumentaria y

accesorios se cargan, más que de valor de uso, de valor simbólico - sea ese valor un producto del inconsciente, o algo relacionado con la moda, o también con el fetichismo - (López Gil, 1999).

Una categoría “que empieza a alcanzar el estatus de concepto en el análisis cultural” es *embodiment* [que] remite a la presencia concreta y material del cuerpo y a su subjetividad material” (Lamas, 2000: 98). Siguiendo a Bourdieu, Lamas señala que, más que el tema de la corporalidad de la diferencia - en el sentido de la diferencia anatómica entre mujeres y hombres - lo determinante es el proceso de encarnación (de *embodiment*, es decir, de organización en el cuerpo) de las prescripciones culturales.

LiubaKogan (op. cit.) invita a pensar el cuerpo como *locus*, es decir, como el lugar concreto, social e históricamente situado, a través del cual y en el cual se construye el género. Señala que desde temprana edad, la exposición a prácticas sociales instauradas en la frontera entre la biología y la cultura, inviste a chicos y chicas de una identidad sexual y, por esa vía, de una naturaleza humana binaria en términos de género.

Siguiendo a Carmen Luke (2000) es importante el papel que en ese proceso desempeñan los textos de la cultura popular: desde la más tierna infancia la mayoría de los niños y las niñas se encuentran inmersos en textos y artefactos que enmarcan las ideas que se hacen del mundo y de sí mismos, de las narraciones, los héroes y heroínas. Señala que la televisión, los juguetes, las películas, los dibujos animados son “usinas de acción pedagógica” que transmiten lecciones muy poderosas sobre el mundo social, reforzadas por los discursos y educadores/as del hogar y de la escuela.

Esta autora plantea el carácter público del discurso y de bien de consumo que se exhibe en las imágenes, revistas, anuncios y expositores de las tiendas de juguetes y de las grandes superficies comerciales. Plantea que los textos de los medios de comunicación muestran referencias cruzadas con los artefactos de la cultura popular

infantil, creando un universo inter-textual, una red de deseo de la que pocos/as niños/as escapan. Ellos y ellas crecen en este universo inter-textual que reúne a los programas de TV con los films, juguetes. Remeras, pijamas y zapatillas, ropa de cama y toallas, estuches de lápices y mochilas.

El gusto infantil es formateado crecientemente por la oferta de productos “innovadores” que la industria del juguete y los grandes conglomerados apoyan en una fuerte inversión publicitaria con el fin de lograr la fidelidad de sus clientes a “la marca” (JoëlBrée, citado en Curia, 2006; Minzi, 2009).

Múltiples notas de campo me dan pie para considerar el consumo de la mercancía asociada con la conglomeración, como un componente central de la reproducción de “las culturas separadas” de niñas y niños de temprana edad. Los constructos discursivos de la feminidad y masculinidad en los juguetes de/para niñas y niños muestran una notable coherencia histórica en la valoración diferencial del género. Los diseños y colores de la vestimenta y accesorios dan cuenta del influjo de la industria televisiva y del mercado del juguete que en forma creciente uniformiza a las infancias desde un orden bipolar de género que profundiza los estereotipos sociales sobre lo que se suele considerar el modelo ideal de mujer o de varón. Ello incluye la recreación de los “cuentos tradicionales”(Zipes, 2001; 2014).

4.2. EL MUNDO DE LAS NIÑAS

El espacio de las aulas estallando en tonalidades rosadas recortaba el área ocupada por las niñas. Mientras las alumnas permanecían sentadas en sus bancos, las

mochilas, cuadernos y cartucheras profusamente coloreadas en una variedad de rosas, lilas y violetas, formaban un *continuum* visual con camperas, zapatillas y accesorios del cabello con motivos alusivos a las princesas - de la Línea Princesas de Disney -. De modo tal que, durante los recreos, cuando las aulas estaban desocupadas, el conjunto de adminículos delataba el radio de acción del territorio femenino.



El resto del aula correspondía al espacio ocupado por los alumnos que, si bien era menos homogéneo desde el punto de vista del color, había ausencia de los rosados.

Al despojarse de sus guardapolvos blancos¹⁵⁸, en diversas condiciones de higiene y de uso, alumnas y alumnos exhibían en su ropa personajes inspirados en películas y series de consumo infantil.

El conjunto de prendas y de artículos escolares sugieren un acceso¹⁵⁹ segregado por género, a productos culturales - series, novelas, o videos nacionales o extranjeros - dirigidos a esa franja etaria. En los adminículos de algunas alumnas sobresalían los

¹⁵⁸ Como reseña Inés Dussel (2000) a principios del siglo XX, en el marco de las ideas higienistas de la época, se fue imponiendo en Argentina el uso del uniforme escolar para el alumnado de las escuelas primarias. La elección del blanco respondió a la imagen de limpieza, prolijidad, frescura, científicidad, que se le asocia. Por otra parte, el guardapolvo o delantal no sólo oculta las diferencias sociales, sino que confiere un sentido de pertenencia y de comunidad.

¹⁵⁹ Si bien con cierto “retraso” respecto a la época de emisión. Ello invita a reflexionar sobre los desplazamientos de clase en los consumos dictados por “la moda”.

productos cosmopolitas de la Línea Princesas de Disney¹⁶⁰, cuyo equivalente, entre algunos alumnos varones, se correspondía con las también producciones extranjeras *Cars*¹⁶¹ y *Ben 10*¹⁶².

Una niña lucía una pieza alusiva a *Patito feo*, una novela diaria dirigida al público femenino infanto-adolescente de producción nacional que, desmintiendo las intenciones explicitadas en el formato televisivo, termina ensalzando la belleza por sobre las virtudes morales¹⁶³.

El acentuado “mundo color de rosa” de las niñas invadiendo mis sentidos, brinda testimonio del “factor de des-educación femenina” como una “orientación completa” (Walker Maldonado, 2008) de la que participan, en nuestras sociedades, las familias, las

¹⁶⁰ Con la nueva colección de Princesas Disney creada en el año 2000 por Walt Disney Consumer Company, para generar/atender la demanda de niñas de 2 a 8 años que aspiran “a ser clásicas, femeninas y bellas”, la empresa trató de preservar las ventas mediante adecuaciones a las percepciones culturales y a los comportamientos del siglo XXI. Para ello dieron impulso a personajes femeninos con vivencias de princesas pero con roles más activos en la determinación del destino de sus vidas, que los papeles característicos de las princesas tradicionales (Blanca Nieves, Cenicienta, La Bella Durmiente) más pasivas y a la espera del Príncipe. También incluyó la diversidad étnica, con Pocahontas y Taiana (esta última, una princesa negra) (Walker Maldonado, 2008).

¹⁶¹En la serie “Cars” (de Walt Disney Pictures y estudios Pixar, desde el año 2006), la trama se teje en torno a un aspirante a campeón de carreras, Rayo McQueen, un auto de carreras novato y apasionado de color rojo. Los personajes varones son los que marcan el ritmo de la acción, generan los conflictos y las soluciones, los héroes y los antihéroes. Todas las mujeres, sin excepción, aparecen con un par masculino al lado, o suspiran por él, en un ambiente machista como el del automovilismo. La gran mayoría del merchandising de la película se centra en su protagonista varón, el auto rojo.

¹⁶² Ben 10 es una serie animada de videos y films producida en EEUU para Cartoon Network Studios, iniciada en el año 2005. El protagonista principal es Ben, un niño humano de 10 años que cuenta con super-poderes.

¹⁶³ *Patito feo* fue una telenovela argentinainfantil que se transmitió entre 2007 y 2008 con altísima audiencia de niñas y adolescentes. Basada libremente en el cuento infantil *El patito feo*, el argumento transcurre en un aula de escuela, en torno a disputas entre dos grupos de alumnas con valores antagónicos: Las Divinas y Las Populares. Si bien el programa plantea el modelo estético de “Las Divinas” como negativo, privilegiando en cambio las virtudes morales de “Las Populares” menos bellas, muchas fans de Argentina, en especial las adolescentes, preferían seguir el modelo de las villanas, ya que la líder del grupo, reflejaba mucho de lo que las adolescentes argentinas quieren ser: lindas, delgadas y despreocupadas. La letra de la canción «Las divinas», que identifica al grupo homónimo, contiene el siguiente fragmento: *Todos saben quién manda en esta school, porque nosotras somos gente cool. Gente que siente con sangre caliente, que quiere hacerse oír. Sea como sea, aquí no entran feas; pa' que lo veas, te voy a mostrar: mira esa fea, aquella otra fea, aquí no pueden entrar.*

escuelas, los medios masivos, la publicidad, el comercio¹⁶⁴, la industria del juguete y editorial, la fabricación de vestimenta.

Tal y como observan en la investigación etnográfica realizada en las escuelas andaluzas por Gregorio Gil y colaboradoras (2006b: 42) los cuerpos infantiles son disciplinados a partir de “procesos de producción de cuerpos heterosexualizados - chicos/chicas - y generizados - femeninos/masculinos - dicotómicamente”.

4.2.1. Delantales de cocina en rosa y celeste

El curso completo de una sección de primer grado (2011) participa de la clase titulada por la maestra (Laura) “los cocineritos”, una tarea consistente en la elaboración de bombones. La docente ha preparado el escenario del aula, anexando, de a cuatro, las mesitas individuales, de modo de poder trabajar en pequeños grupos mixtos. También ha llevado los ingredientes necesarios (dulce de leche, coco) en potes de pequeño tamaño que ha distribuido en cada grupo de mesas.

Este episodio condensa una serie de significaciones: al enunciado, formulado con un vocablo (cocineritos) supuestamente “inclusivo” de varones y de mujeres, le sigue la distribución de unos primorosos delantales de cocina que ella misma ha confeccionado la noche anterior en su domicilio, cuyos bolsillos delanteros son de color rosa o color celeste.

¹⁶⁴ Unos días previos al festejo del Día del Niño (año 2012) planifiqué una incursión a uno de los grandes centros comerciales de la ciudad, después de haber “mirado” vidrieras de jugueterías y salones de alquiler de disfraces para niñas y niños ubicados en el área céntrica.



Una vez que la maestra finaliza el reparto de delantales entre el alumnado, los bolsillos en color rosa para las nenas, y en color celeste para los varones, sólo quedan disponibles los delantales en color celeste. La maestra se coloca uno, y, mientras me entrega otro, expresa 'lo que pasa es que me quedé sin delantales rosas', provocando mi asombro. Un nene, ubicado cerca nuestro, en sintonía con su docente, se dirige a mí exclamando con extrañeza: 'pero seño, ¿cómo? si usted es mujer!!!!'.

(Nota de campo. 1° grado turno mañana. Curso de la maestra. 8 Junio 2011. Lugar: salón de clases).

El niño, ante lo que estima una acción corporal no pautada culturalmente para las mujeres, intenta "corregir" verbalmente una supuesta falta en pos de lograr un comportamiento "correcto" según la adscripción a mi género. Pone así en escena, algunos de los "marcadores de género" sociales que permiten imponer límites, verbal o simbólicamente, al comportamiento considerado "adecuado" para un género específico.

4.2.2. El día del niño¹⁶⁵

En la entrevista realizada en noviembre de 2013 (que analizo en el Capítulo 3), Laura, la maestra de 1° grado (2011) durante la conversación sobre el episodio de los delantales, reflexiona en torno a sus vivencias sobre la división de los juguetes por sexo.

Para el día del Niño¹⁶⁶, me ha pasado miles de veces, iba y compraba muñecas a las chicas, autitos a los chicos, a veces tiene que ver con que es un regalo muy económico, pero yo quería comprar otra cosa (risas)... y ellas felices con las muñequitas, porque no quería comprar una golosina, quería regalarles algo. Un año conseguí barriletes que fue buenísimo porque logré despegar, conseguí cometas con el grupo de la escuela que hizo 2°, 3° y 4° grado, conseguí unas cometas divinas, no muy caras y que se puede regalar a todos, me pareció interesante pero muchas veces caí en la muñeca y el autito, caí sistemáticamente todos los Días del Niño. Trabajaba en esto pero caí, para el Día del Niño me pasaba a mí comprarles muñecas a las nenas y autos a los nenes.

(Entrevista con Laura. Fecha: 4 noviembre 2013. Lugar: su domicilio)

4.2.3. Cuerpos vestidos como mujeres o como varones

En una clase del maestro (Marcelo), el alumnado responde a la consigna de trabajo de una manera marcadamente segregada desde el sexo. Ya han unido los puntos y obtenido los contornos de una figura humana, a la que deben pintar libremente, según su gusto.

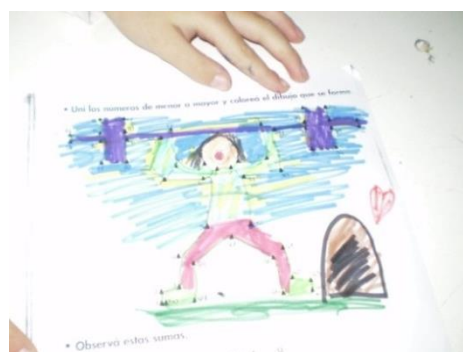
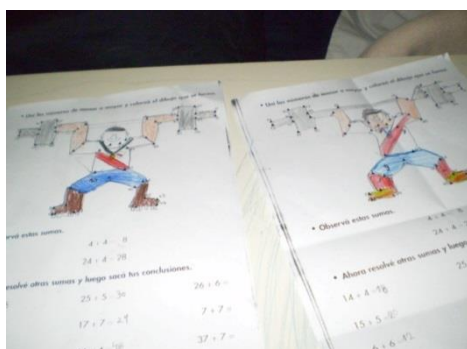
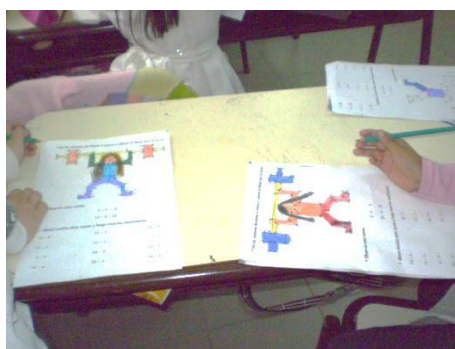
(...) Como es habitual en este curso, niños y niñas trazan una coreografía de nítida separación entre los dos sectores del aula que cobijan, respectivamente, a chicos y a chicas, que se conserva aunque vayan rotando entre los bancos. Veo que los chicos y las chicas están en sus asientos finalizando la actividad planteada por el maestro.

¹⁶⁵ Obsérvese el sexismo del lenguaje que inunda los anuncios radiales, televisivos, las propagandas escritas.

¹⁶⁶El día del niño históricamente se festejaba en la Argentina el primer domingo de agosto. En 2003 se trasladó al segundo domingo en coincidencia con Chile, debido a que la Cámara del Juguete local pidió el cambio porque el primer domingo podía caer a comienzo de mes, cuando muchos padres no habían cobrado aún su sueldo. A partir de 2013, la fecha paso a ser el 3^{er} domingo de agosto⁶. (Wikipedia).

(....) Voy circulando por las distintas mesas de trabajo y observo cómo, alumnos por un lado y alumnas por el otro, ‘visten’ a la figura humana. Unánimemente los chicos optan por reproducir en sus diseños, las camisetas de los clubes de fútbol con los que se identifican, excluyentemente, River o Boca. Por su parte, las niñas se inclinan por siluetas femeninas engalanadas con una mayor variedad de ‘modelos’ (dentro de un mismo patrón ‘gimnástico’) en colores que combinan los rosas con lilas, celestes y violetas”.

(Registro. 2º grado. Curso del maestro. Turno mañana. Lugar: Salón de clases. Fecha: 7 agosto 2012)



Es claro que gran parte de los aprendizajes escolares tienen como blanco el cuerpo humano. La penetración de la moda y el deporte lo construyen según el imaginario del cuerpo deseable de mujer y de varón, “que se extiende por todas partes, de Oriente a Occidente” (Altable, 2000: 33).

En el cuerpo se alojan los posicionamientos sociales, las adhesiones a determinadas ideas o a grupos urbanos, las maneras en que desean ser vistos y los modos en que se confirman a sí mismos.

4.2.4. La Dama Antigua y la Negra Tomasa: clase, género y raza

En la siguiente nota de campo muestro cómo se cruzan clase, género y raza en el proceso identitario de una niña. El episodio transcurre en el marco de una situación escolar de cierta excepcionalidad, como son las efemérides.

Desde el origen del sistema educativo escolar argentino a fines del siglo XIX, una serie de hitos fundacionales de “la patria”, jalonan el calendario escolar con el fin de contribuir a la construcción y el refuerzo de la identidad nacional.

Las efemérides no sólo enseñan lo común, en estos casos la comunión nacional, sino que también transmiten que la escuela misma es una comunidad. En ese sentido, cabe analizarlos como una instancia de presentación pública de la escuela ante la comunidad educativa. En consecuencia hay un esfuerzo institucional por mostrar el trabajo (encomioso, muchas veces) que compromete a docentes, estudiantes y progenitores que colaboran con la festividad. Su ejecución pone en juego dinámicas institucionales que se vinculan con la división del trabajo entre colegas de los mismos y de distintos grados o ciclos.

La escena que reconstruyo corresponde a la rememoración de la gesta patriótica del 25 de mayo de 1810¹⁶⁷, una celebración que contempla la organización de distintas actividades públicas y festejos para la ciudadanía, así como actos conmemorativos en las escuelas días previos, ya que es “feriado nacional”.

¹⁶⁷ El 25 de Mayo representa una de las efemérides patrióticas más importantes, constituyendo un ritual de gran significado ya que conmemora la instauración de la Primera Junta de Gobierno en Buenos Aires. Además, por la altura del ciclo lectivo, es la primera en ser rememorada en el calendario escolar.

Para esta ocasión (ciclo lectivo 2012), la maestra y el maestro han preparado en forma conjunta el número escolar correspondiente a las dos secciones de 2° grado del turno mañana. Han planificado una especie de desfile donde circulan por el improvisado escenario (un área libre de circulación dentro del SUM) personajes “típicos” de la época, ante una audiencia conformada básicamente por familiares del alumnado.

Tradicionalmente la vestimenta recrea los estereotipos clasistas y racistas. Por un lado, subraya la seriedad estilizada y el liderazgo de la élite criolla (los señores patricios y las damas) y, por otro, la condición popular de personajes de origen africano, o indígena, o mestizo: aguatero, vendedor de velas, vendedor de mazamorra, vendedora de empanadas, entre los más representativos de la plebe trabajadora. Las mujeres aparecen en la historia nacional (los textos escolares y las representaciones) en roles secundarios. Esta inclusión subalterna consiste en “declaraciones altamente ritualizadas sobre lo que los hombres y las mujeres perciben como preocupaciones políticas particularmente importantes” (Moore, 1991, citada en Blázquez, 2012). Estos actos construyen los campos de lo público y de lo privado, de lo político y lo doméstico. Esta construcción del género asociada con la construcción de arenas políticas está presente en estas performances escolares. La democracia aparece implícitamente definida como una cosa de hombres. La restricción de la participación de las mujeres tanto tales en actos escolares repite y naturaliza - al inscribirlo en la historia nacional - el acceso limitado de las mujeres a la política. Las performances escolares hacen real la posibilidad de contar una historia sin mujeres y, para los alumnos, los héroes como San Martín aparecen como modelos identificatorios, los Padres de la Patria, los varones heroicos, los soldados (Blázquez, *ibídem*).

Retomando la narración del episodio, ambos docentes me comentan - por separado - la pretensión de varias alumnas de representar a la Dama Antigua: mientras

“ninguna se ofrece para ser la Negra Tomasa”¹⁶⁸ (en referencia a la negra vendedora de “empanadas calientes” que recorría las calles de la vieja colonia pregonando sus productos) “todas quieren ser Damitas”, personaje que en el imaginario representa el sumun de la femineidad y signo de distinción de clase y de raza. En la iconografía escolar, ambas mujeres aparecen como la contraparte necesaria de todo acto escolar que se precie de representar debidamente esta gesta nacional.

El día del acto, en una de las dos aulas de 2º grado están reunidos los dos cursos del turno mañana. Las madres, confirmando su rol al frente de las tareas que vincula a las familias con la escuela (tema que destaco en el Capítulo 3) acondicionan los vestuarios y maquillajes de sus hijas e hijos, según el reparto previo de roles. Dos de las alumnas del mismo curso, amigas que por lo general comparten juegos en los recreos, aunque con matices en sus formas de posicionarse como “mujeres”¹⁶⁹, cubren en un caso una de las tantas Damitas y la otra hace de Negra Tomasa. Lo llamativo que en ambos casos eligen el color rosa para su vestimenta.

Mientras la madre de la alumna que encarna a Tomasa, viste a su hija con ropas sencillas - propias de una mujer trabajadora - y oscurece su rostro con corcho quemado, la alumna que representa a la Dama Antigua luce un vestido de “fiesta” amplio y largo hasta los pies en color rosa fuerte - un préstamo de una prima de 15 años - y corona su cabeza con una gran peineta y una mantilla negra. Este personaje exige la adopción de

¹⁶⁸ Los actos escolares, como expresa AnnyOcoróLoango (2014), es uno de los pocos espacios en los que la negritud circula para la memoria nacional argentina. En los actos escolares alumnos y alumnas cubren sus rostros con corcho quemado, llevan atuendos vistosos y coloridos, y aparecen bailando candombes africanos. Más allá de incluir referencias al negro como esclavo o criado que integraba el más bajo estrato social, la escenificación escolar destaca la alegría como expresión musical y gestual: el negro es un personaje que canta y ríe. Dentro de los personajes contruidos en la escuela, el negro aparece como contraparte de las damas y caballeros de sociedad. De este modo, como operadora de la cultura, la escuela no solo interviene sobre la memoria histórica y la identidad nacional, sino que también construye un presente portador de concepciones e imaginarios acerca de las identidades negras.

¹⁶⁹ Sus voces hacen contra-punto en una actividad posterior, cuyos resultados expongo más adelante en este mismo capítulo. Analizo algunas secuencias provocadas por la lectura de *Rosa Caramelo* en el Grupo de 4 alumnas del curso del maestro.

un vestuario de cierto lujo que evidencie la situación de privilegio del que gozaban las mujeres de la élite de la época colonial. Me imagino que esta niña, que concentra la atención de quienes la rodean, está cumpliendo, por un rato, la fantasía de “ser otra”, alguien con un status superior. Y, al inscribir en su cuerpo estas marcas, confirma que el cuerpo mismo es objeto de comunicación que habla acerca de quién uno y quién el otro (OcoróLoango, 2009).



Como plantea Gustavo Blázquez¹⁷⁰ (op. cit.), mientras a partir de su participación en los actos escolares alumnas y alumnos se “hacen argentinos” también se hacen varones y mujeres. Este antropólogo expresa que los actos escolares, además de dispositivos de nacionalización, son también prácticas a través de las cuales “se hace género”, de modo que mientras niñas y niños “hacen Patria”, también “hacen género”.

En esa formación del “nosotros” se constituyen performativamente los principios de clasificación que estructuran las relaciones de dominación entre los diferentes “yoes” que forman ese nosotros. Entre esos principios, el género ocupa un lugar destacado. Mientras puede ocurrir que una niña represente un personaje masculino, sin que este

¹⁷⁰ Este antropólogo analiza los actos escolares realizados en la ciudad de Córdoba (Argentina) en el año 1995, con motivo de la conmemoración del fallecimiento del Gral. Don José de San Martín, el máximo héroe nacional. Describe los uniformes de los “soldaditos”

travestismo genere conflictos, jamás se piensa en vestir a un niño de Dama antigua (ibídem).

4.2.5. Las Princesas, los cuentos infantiles¹⁷¹ y el color rosa

Varios indicios de la vestimenta y los accesorios me permiten aventurar que el deseo de las niñas está colonizado por las Princesas, una de las caracterizaciones principales de las muñecas (Zordán, 2000).

(...) La maestra procura asegurar la participación de todo el curso, apelando al nombre de pila de cada uno/a. (...) Mientras sale en busca de tizas, me acerco a mirar los dibujos con que cuatro alumnas que se sientan juntas recrean el cuento 'Los tres chanchitos'¹⁷². Sobre una de las mesitas distingo una mochila rosa, y reparo que la alumna tiene todo rosa, hasta el sacapuntas. Le digo '¡cuánto rosa!', y agrego 'parece que es el color que más les gusta', ante lo cual la alumna se vuelve para mostrarme su mochila rosa con tres princesitas en tonos lilas.

(Nota de campo. Curso de la maestra. Turno tarde. Fecha: 21 de marzo 2011. Lugar: salón de clases).

Cuando la maestra de 1° grado (2011, turno mañana) luego de indicar a niñas y niños que se tomen asiento en la (brevísima) alfombra dispuesta en “el rincón de lectura¹⁷³”, y escojan del baúl donde se guardan los textos del 1° ciclo, algunos libros

¹⁷¹ Se trata de distintas versiones basadas en los cuentos tradicionales.

¹⁷² Cuento tradicional popular inglés. Las primeras ediciones datan del s XIX pero la historia es mucho más antigua.

¹⁷³ Esa misma maestra ya había comentado que sus alumnos/as “*estaban acostumbrados a sentarse en ronda*”, y que “*la alfombra también es como un ritual, está tan incorporado desde el Jardín: 'vamos a la alfombra', todos saben que vamos a charlar, vamos a hacer esto o aquello*” (Nota de campo. Primera reunión de trabajo del maestro y las dos maestras de 1° grado con las directivas. Lugar Biblioteca. Fecha: 16 de marzo 2011). También el maestro (turno mañana) llevaba a sus chicos/as “*a conocer la biblioteca y a mirar los libros. Se los iban cambiando y explorando, ellos solitos se sentaban allá* (señala el “rincón de lectura”). La otra maestra (turno tarde) hacía pasar a cada grupo para que cada niño/a elija un cuento y se siente a mirarlo, en forma ordenada: *yo los veía, estaban con el librito en la mano, esperando que el que estaba al lado se sentara para ir a elegir otro libro.*

“para mirar¹⁷⁴”, aclara que pueden optar entre los “cuentos para leer” y los “libros para aprender”, tal como lo refleja la siguiente secuencia:

Maestra: *En ese baúl hay libros de cuentos que ustedes ya los conocen y les encanta, les quiero mostrar.*

Alumno 1: *‘La selva loca’.*

Maestra: *si, ¿y qué otro libro leímos?.*

Alumno 2: *‘Algo sobre Pepe’¹⁷⁵,*

(....)

(Luego la maestra ordena la siguiente actividad):*como hacemos siempre, (va señalando con un dedo): 1, 2, 3 y 4, cuento hasta acá, estas cabecitas van a buscar un libro y cuando ellos terminen siguen los demás’*

Una vez que alumnos y alumnas han elegido los libros recorro el pequeño espacio del que se dispone en el ‘rincón de lectura’. Observo que indistintamente niñas y niños han elegido ‘libros de aprender’ o ‘libros de cuentos’ y que van variando sobre la marcha.

Investigadora: *¿qué están viendo*

Una de las nenas más ‘despiertas’ y activas en el aula¹⁷⁶, me pide que le lea el cuento que había elegido. Accedo, se trata de *Los más bellos cuentos que te contarán muchas veces*¹⁷⁷. (...) Mientras atiendo demandas cruzadas, le leo:

Investigadora: *“La bella durmiente”. Una vez, un rey y una reina tuvieron una hermosa hija, estaban tan felices que decidieron celebrarlo con una gran fiesta en palacio, y para que la niña recibiera como obsequio la belleza, la alegría, y la bondad, invitaron a todas las hadas del reino, lamentablemente y por puro descuido olvidaron invitar a una de ellas’. Les digo: ¡todo eso dice acá!, ¡mirá cuánta cosa!’.*

La nena me pregunta: *¿y cuál es la más mala?.*

Investigadora: *ésta, justo la que se olvidaron de invitar.*

La nena sigue con el relato (dando señales de que ya conoce el cuento) y me dice: *la nena le pidió un deseo al hada.*

Otras alumnas sentadas cerca de ella, escuchan atentamente. Una de ellas dice que quiere ver la imagen, ante lo cual la niña, que finge leer, le dice *‘después, primero leo’.*

Investigadora: *¿y después le mostrás la imagen?¹⁷⁸*

¹⁷⁴ Cabe señalar que, por la altura del año (abril 2011) recién transitan los primeros pasos de aprendizaje de la lecto-escritura.

¹⁷⁵ Se trata de *No te rías Pepe* de KeikoKasza.

¹⁷⁶ En la conversación que mantuve días después (19 de abril de 2011 en la biblioteca) la maestra habla de esta niña como *“mi semillita, aparte es muy organizada y la familia está como muy concentrada y habla muy bien”.*

¹⁷⁷ No compila versiones originales.

Alumna: sí, y agrega: *estuvieron felices, **el hada le cumplió el deseo de casarse con el príncipe**.....*

Investigadora: *¿todo eso le dijo el hada?*

Alumna: *si, **mirála bruja mala***

Investigadora: *¿cómo te das cuenta que es mala?’ (la imagen es de una bruja vieja y arrugada) y ella afirma categóricamente: ¡porque tiene el vestido rojo!, la buena tiene un vestido lila)*

(Nota de campo. Clase 1° grado Curso de la maestras. Turno mañana. Lugar: biblioteca escolar. Fecha: 16 de abril 2011. El destaque en negrita es mío).

Son varios los estudios que señalan que, desde hace generaciones las princesas pueblan el imaginario de las niñas desde las versiones ofrecidas por la Corporación Disney. Con sus adaptaciones fílmicas de los cuentos seculares de criaturas sobrenaturales¹⁷⁹, brujas y hadas, Disney expurgó el deseo profundo de un mundo diferente, más justo y más bello que constituía su base moral (Zipes, 2014).

Interpreto que en la simulación del acto de lectura de un cuento archiconocido, la niña recurre a palabras - que destaque en negrita - donde desfilan hadas, brujas, príncipes que se casan con princesas cuyo mayor deseo es el matrimonio, y usa el color para indicar bondad (lila) y maldad (rojo).

¹⁷⁸ Como yo ya había visto hacer a su maestra. En una conversación posterior ella me diría que a sus chicos/as “*les encanta venir acá (por la biblioteca escolar) y mirar los libros. En eso reconozco el trabajo que se hizo en el Jardín de al lado, que es mucho. Estoy notando que ha hecho unos aportes recontra interesantes porque hay hábitos alucinantes por ejemplo para escuchar un cuento este grado en particular se dispone de una manera como que es un omento re-sagrado, lo viven de una manera recontra placentera, esperan a que vos le leas el cuento y después le muestres la imagen, yo les pregunté cómo hacían en Jardín: ‘la seño nos leía y después nos mostraba’. Buenísimo! Vamos a hacer lo mismo. Una vez una nena agarró un libro y dijo ‘yo le lo cuento, pero primero te lo leo y después te muestro las imágenes. Vos también seño, vení, entonces me senté con ellas, éramos cuatro, ella iba contando: el lobo la encontró, hizo ‘¡oh, oh, oh!’*, iba leyendo las imágenes y lo que recordaba, iba dando vueltas las páginas, y hacía todo igual que hacemos las maestras”. (Conversación con la maestra de 1° grado del turno mañana. Lugar: biblioteca escolar. Fecha: 19 abril 2011).

¹⁷⁹ Las raíces de esas narraciones orales se hunden en el neolítico - o en un período anterior - y constituyen un aspecto fascinante del folklore en todo el mundo (Zipes, 2014).

Siguiendo a Lyn Mikel Brown¹⁸⁰ (citada en Zordán, 2000), el problema no es que las niñas fantaseen con ser princesas, sino en la existencia de 25.000 productos de princesas en el mercado¹⁸¹. De esta manera pasan a ser dominantes, y dejan de ser una opción entre otras. Se convierten en un mandato, que canibaliza otras formas de juego. Bajo la ilusión que existen más alternativas para niñas, las opciones son estrechas.

Según Bronwyn Davies (1994: 157)

“la mitología romántica de príncipes y princesas (...) posee una fuerza muy considerable en la construcción de los patrones femeninos de [no] poder y deseo. Suministra un vehículo significativo a través del cual cada niña puede llegar a ser alguien dotado de un lugar al que pertenecer, aunque sea durante poco tiempo. Un lugar seguro frente a todas las cosas temibles que pueden acontecer a cualquier mujer que no esté en el lugar que le corresponde”.

Esta autora describe

“muchas de las características de la experiencia de las niñas que hacen posible mantener la fuerza del mito romántico, a pesar de sus ocasionales experiencias de poder y de acción. Entre éstas se encuentra el desarrollo de un cierto concepto del yo entendido como objeto y no como sujeto, así como las consiguientes fragilidad e inhibida intencionalidad, combinadas con las terribles consecuencias que pueden resultar de adoptar una posición de poder, pues así pasa a convertirse en un actor potencial dentro del dominio masculino” (ibídem: 157-158)

En las elecciones de las niñas de los primeritos se activan disposiciones a percibir, sentir y actuar un repertorio de símbolos culturales propio del “amor romántico-pasional”, un constructo que rige las relaciones entre los géneros y sigue

¹⁸⁰ Co-autora con Sharon Lamb, de *Packaging Girlhood: Rescuing Our Daughters From Marketers Schemes*.

¹⁸¹ Muchos son juguetes domésticos en miniatura: cocinitas, hornitos, sets de limpieza, casitas de muñecas. De modo tal que mientras las niñas se entretienen con sus juguetes, van asumiendo los roles que señalan su relación con el sexo opuesto.

siendo socialmente dominante (Esteban, 2008) promocionado por la cultura globalizada orientada por el consumo de masas.

4.2.6. Parodiando un cuento infantil

Unos meses antes, mientras asisto al acto de cierre de fin de curso en otra escuela (contigua) en la que hice parte de mi trabajo de campo (2010)

*(...) La directora anuncia un número musical 'preparado por las maestras'. Se trata de una versión libre de Blanca Nieves y los siete enanitos¹⁸², en la que participan maestras en los roles principales y alumnos/as en los roles de animalitos del bosque y enanitos. La escenografía incluye como elemento principal un gran castillo hecho en cartulina con un cartel que dice "castillo". En otra parte del escenario, se recrea una ventana de la casa que los 7 enanitos tienen en el bosque (...) La obra se desarrolla en forma interactiva con el público, especialmente con el infantil, sentado en las primeras hileras de sillas frente al escenario. Los 'actores'- maestras - dirigen preguntas a los espectadores/as que, en voz alta contestan: Sí! o No!. Tanto niñas y niños como adultos siguen el argumento atentamente, sonriéndose y mirándose entre sí y a sus hijos/as más chiquitos/as (algunas mamás están amamantando) (...) En la representación de la obra las maestras incorporan en escena a personajes actuales: adolescentes con walkman mientras se escucha en off canciones populares de moda que una parte del público - padres/madres por lo general jóvenes - acompaña coreando los temas musicales (...) El argumento recrea que **el mayor deseo de la reina era quedar embarazada** y que, cuando al fin lo consigue, nace Blanca Nieves. Luego el rey enviuda y se vuelve a casar. Aparece en escena la madrastra, representada por una maestra vestida como una **bruja**¹⁸³ con **ropa negra** y un sombrero en copa, muy maquillada, que le pregunta al espejo quien es la más bella. El espejo le señala que hay otra más bella, que **el tiempo pasa (y una envejece)**. Y que la más bella del reino es Blanca Nieves. La manda a matar pero el cazador, que se apiada, la deja abandonada en el bosque. Varios animalitos la rodean y juntos llegan a una casa, donde la encuentran los enanitos al volver de trabajar. Cuando la reina se entera que Blanca Nieves vive, lleva adelante varios intentos fallidos hasta que con una manzana envenenada la mata. Aparece en escena, cabalgando sobre un improvisado palo de escoba, el **Príncipe azul** interpretado por una maestra, que la vuelve a la vida. Se enamoran y, aunque a Blanca Nieves le cuesta que el príncipe se*

¹⁸² Cuento maravilloso de los hermanos Grimm cuyas raíces son de origen tradicional.

¹⁸³ Zipes (2014) señala que "bruja" es una palabra/concepto/imagen que ha sufrido un proceso de "demonización" por parte del cristianismo. El estereotipo de la bruja representa el profundo temor de la Europa moderna temprana ante la posible desviación femenina.

comprometa, poniendo como excusa a su propia madre que no lo autoriza. Pero, finalmente, se casan.

(Nota de campo. Acto fin de curso. Fecha 13 diciembre 2010. Lugar: SUM. El destaque en negrita es mío)

Más allá de tratarse de una versión libre de un cuento ancestral, las variaciones siguen estando inspiradas en la re-elaboración de los cuentos folclóricos y maravillosos realizados por la industria Disney desde que lanzara en el año 1936, su primer dibujo animado de largometraje *Blancanieves y los siete enanitos*. Jack Zipes (2001) advierte los numerosos cambios que dotan a la película de un sentido totalmente diferente al del cuento¹⁸⁴ recopilado por los hermanos Grimm.

En esta recreación me interesa reparar en cómo las maestras presentan los núcleos de la femineidad clásica en tono jocosos. Allí aparecen: la mujer-madre, la belleza femenina como valor máximo, la envidia y la intriga como atributos negativos de la mala mujer (bruja), la vejez en la mujer como desvalor, el matrimonio con el príncipe azul, el amor romántico; y el color negro como sinónimo de lo oscuro, siniestro. No he indagado acerca de las motivaciones más profundas que llevó a este

¹⁸⁴ Para Zipes (2001) esta película de la compañía Disney inaugura el modelo contemporáneo de la industria cultural que consiste en variaciones de la estructura cíclica: el caos y el conflicto son seguidos por la restauración del orden que afirma la bondad del sistema existente. Disney endulza todos los elementos del cuento de *Blancanieves y los siete enanitos*, al eliminarla violenta lucha por el poder sin límites y la narración de detalles espeluznantes y símbolos poderosos que tienen profundas implicancias psicológicas y sociales. Los enanos, pequeños trabajadores mineros, que en el cuento desempeñaban un rol menor son transformados en una poderosa fuerza opuesta al mal. Este reenfoque en la mediación es importante, pues revela el sentido ideológico que subyace en la película y las imágenes. La conservación del orden y el ordenamiento de los enanitos se vuelven los temas centrales de la película. Hasta Blanca Nieves que se transforma en la madre sustituta de los enanitos, ayuda ordenar la casa y a mantenerla pulcra y ordenada. Conocer nuestro lugar y hacer nuestro trabajo en forma responsable son los imperativos categóricos de la película. Blancanieves es el ama de casa virginal que canta una canción acerca de que “algún día mi príncipe llegará”, porque necesita un vigoroso salvador para ordenarse y sentirse plena, así como los varones se ganan el pan y necesitan una madre incondicional para ser felices. Si bien la reina malvada (la fuerza del desorden) muere, el orden social no cambia, sino que es conservado y restaurado con figuras jóvenes ganadoras que mantienen el reino y sus mentes immaculadas. En el film de Disney, Blancanieves representa la virtud fundamental del sistema socio-económico americano, y los enanitos como trabajadores, se ordenan bien para defender el sistema. La necesidad de seguridad y de un buen hogar era en ese momento el sueño del pueblo americano.

grupo de maestras a representar esta versión de un cuento tradicional y si ello representaba o no una interrupción de los sentidos alojados en la industria de Hollywood.

En todo caso, de un modo u otro, lo que muestra es que la imagen de la “bruja” sigue siendo poderosa en la industria de la cultura que la reproduce en todas las expresiones mediáticas, representándola como figura cruel, exótica, artera y malvada. Se trata de un estereotipo producido por la mirada masculina occidental y la manipulación mediática de imágenes que subrayan a la brujería como la expresión más extrema de la desviación femenina: esta acusación no se levanta contra las mujeres en general sino contra las mujeres sospechadas de eludir o subvertir el control patriarcal (Zipes, 2014). Esta imagen demonizada, estereotipada de las brujas como malas mujeres, intentó ser corregida por el movimiento feminista de fines de los 60 y los 70 en Europa y en EEUU (ibídem).

En otro libro Jack Zipes (2001) considera que en las distintas adaptaciones de los “cuentos maravillosos” Disney reformula los deseos utópicos de las masas dentro de los palacios de la fantasía de la industria cultural: sus sueños y deseos insatisfechos son reestructurados y compensados por una mercancía que temporalmente los alivia y ciega a realidades sociales, y obstaculiza la articulación de las verdaderas posibilidades de autorrealización. El complejo Disney sugiere, de todas las formas posibles, que utopías como las que presenta son ideales que todos deberíamos esforzarnos por construir en la realidad¹⁸⁵.

Dolores Juliano (2003: 11-12) diferencia los cuentos de tradición oral y los pseudo-cuentos:

¹⁸⁵Las imágenes programadas del cuento maravilloso envuelven nuestra sensibilidad en avisos televisivos que presentan a mujeres transformadas en Cenicientas en forma mágica, comprando nuevos vestidos, pagando por tratamientos de belleza en un *spa*, utilizando los cosméticos adecuados. Y a la Bestia transformada en un magnífico príncipe que se afeita con la marca correcta de crema de afeitar, usa el desodorante correcto y se aplica el mejor tónico capilar (Zipes, 2001).

“mientras los cuentos maravillosos tradicionales se transmitían por vía oral, a través de relatoras principalmente mujeres, que contaban a los niños aquellos relatos con los que sentían mayor identificación o interés, lo que permitía incluir ciertos niveles de cuestionamiento explícito o implícito, el paso de esos mismos relatos a los medios - y la factoría Disney y su manejo de los Cuentos de Hadas sería el ejemplo más representativo - congela el relato, lo descontextualiza y lo cambia de código”.

Entiende que el relato oral se basa en palabras y por consiguiente sugiere imágenes pero no las imponen, mientras el relato visual muestra imágenes, que son forzosamente una plasmación reduccionista de los contenidos sugeridos en un concepto.

Así:

“Mientras la referencia como bella de la protagonista de un cuento puede permitir una identificación positiva de cualquier niña, sea morena o rubia, alta o pequeña, gordita o delgada y sea cualquiera su pertenencia étnica o su clase social, la imagen de Cenicienta en la película correspondiente, se refiere a un modelo particular de belleza, el determinado como canónico por nuestra cultura occidental. Incluso las condiciones morales resultan visualizadas en los nuevos relatos, brindando a los oyentes una peligrosa identificación entre bondad y pertenencia étnica al modelo occidental, por una parte, y maldad y fealdad física o color de piel oscuro, por otra (tema este en que los cuentos eran explícitamente inconformistas). Cambiar el medio de transmisión cambia el mensaje, sobre todo cuando el objetivo se comercializa y los que controlan el mercado tienen escaso interés en el cambio social” (ibídem: 12).

Finalmente, plantea que es imposible una vuelta a la narrativa tradicional, porque los relatos están desfasados en el tiempo y sus contenidos deben ser actualizados. Además, reconoce la existencia cada vez más frecuente de relatos cuestionadores de estereotipos en los medios de comunicación, que instalan escenarios de contestación social, de construcción de modelos sociales alternativos (ibídem).

4.2.7. Las Barbie: ¿modelo de femineidad?

En mi experiencia como investigadora en escuelas primarias, las prácticas de juego de un grupo de alumnas¹⁸⁶ con sus muñecas Barbie representaron una novedad: estos objetos de la industria del juguete demandadas por las niñas de todos los sectores sociales, han irrumpido en la escuela.

Instantes previos a la salida al patio, varias nenas (un grupo de unas ocho alumnas), sentadas en mesitas lindantes, proceden a extraer en forma simultánea unas muñecas Barbie - no originales - y un Pequeño Pony rosado. Disimulando mi sorpresa, me predispongo a acompañarlas durante el recreo, como lo había hecho otras veces. Nos dirigimos a un lugar del Salón de Usos Múltiples donde las niñas se disponen en círculo y arman un rincón de juego. Al parecer, la diversión pasa por el cambio de ropas de sus muñecas. Cada niña lleva consigo varias prendas, todas en variaciones de rosa, violeta y lila. Una de las nenas me muestra, con inocultable orgullo, su muñeca, según me informa, se trata de una 'Barbie fashion articulada'¹⁸⁷.

(Nota de campo. 2° grado. Curso del maestro. Turno Mañana. Fecha: 17 abril de 2012. Lugar: SUM).

Días después, durante otro recreo, las mismas niñas eligen otro lugar del Salón de Usos Múltiples al costado de un amplio ventanal:

Las niñas posan, divertidas frente a mi máquina fotográfica. Improvisan una coreografía que consiste en el sucesivo pasaje de manos del único muñeco Ken del que disponen. En cada caso, le asignan a Ken¹⁸⁸ el rol "de novio" de sus muñecas. Cuando le llega el turno a la feliz poseedora de la única Barbie 'fashion articulada', ésta, mirando pícaramente hacia el ojo de la cámara, coloca frente a frente a Ken y a su Barbie y, mientras los levanta, asegurándose que yo capte con mi cámara la toma del momento, acerca sus labios imitando un 'beso'.

¹⁸⁶ Dentro de las cuales se encuentran las cuatro integrantes del grupo de lectura de sólo cuatro niñas del curso del maestro.

¹⁸⁷ Es la misma niña que, más adelante, en el curso de la conversación sobre *Rosa Caramelo*, comentará que su madre le hizo tirar la "muñeca vampiro".

¹⁸⁸ Se trata de enamorado de Barbie.

(Nota de campo. 2° grado. Curso del maestro. Turno Mañana. Fecha: 20 abril de 2012. Lugar: SUM).



Es interesante analizar el episodio de las muñecas Barbie traspasando los muros del territorio escolar. Más aún cuando estas muñecas no son las clásicas muñecas “de niñas”. Aunque creada en 1959, sigue siendo “objeto de deseo” de las niñas. Desde su lanzamiento es un suceso permanente de ventas¹⁸⁹, y es comercializada “en más de 140 países” (Zordán, op. cit.).

Barbie fue la primera muñeca para niñas con forma de mujer. Su cuerpo delgado, inspirado en los figurines de moda para mujeres de revistas femeninas norteamericanas de fines de la década del 50, no responde a las medidas de las niñas. Ni siquiera a las proporciones de las mujeres adultas reales. En Barbie conviven la altura y delgadez con formas curvilíneas marcadas por un busto y una cadera destacadas, y una cintura “de avispa” inimaginable. Esas curvas transmiten la sensualidad de una mujer adulta aunque carecen de sus órganos genitales.

Este juego en la actualidad es compartido por niñas de distintas clases sociales. Existe, junto a las Barbie legítimas fabricadas por la industria Mattel Inc., una oferta de

¹⁸⁹ Según un periódico brasileño del año 1999: “por cada segundo se venden dos Barbies” legítimas (Zordán, 2000).

muñecas elaborada con plástico de calidad inferior que imita a la original¹⁹⁰, (usualmente *made in China*).

De este modo las Barbie atestiguan la existencia de una

[...] red de comercio informal, infiltrada en los pliegues del tejido urbano, que distribuye simulacros de mercadería que se tornan imperativos en la materialización de los sueños instaurados por los medios (Marisa Costa, 2006, citada en HennFabris, de AmorimMarcello y Sommer, 2011: 95)

Aunque puede sonar paradójico, en tanto las diferencias de clase condicionan la posesión de objetos de deseo, las prácticas de consumo articulan las diferentes infancias, las aproxima entre sí y borra las fronteras que las separan.

La escena final descrita toma un cariz romántico. Cada una de las Barbie tiene su momento de encuentro “amoroso” con el único muñeco Ken disponible en parejas sucesivas. Lo interesante es como culmina: la emulación de un beso de una de las Barbie con Ken.

Esta fue una de las pocas ocasiones en que las niñas pequeñas se permitieron salir del libreto escolar de género y exhibir otra cara de su femineidad: el de la “niña sexual” que se hallaban inhibidas de dar a conocer en “la aséptica clase” donde reina la “niña inocente” (Walkerdine, 1998). Al pasar de un espacio como el aula, más regulado por la mirada adulta, a un espacio escolar discursivo bastante distinto, como el del Salón de Usos Múltiples, las niñas pudieron desplegar ante una “extranjera” sus fantasías

¹⁹⁰ Estas pseudo-Barbie son productos de fabricación china que se venden en los comercios populares por un décimo del promedio del precio de la Barbie auténtica. La escala de valores para estimar el precio de una Barbie auténtica obedece a varios factores, desde la caja (las de embalajes cerrados son las más valorizadas) hasta el tipo de ropa con que están vestidas. El año de fabricación, la serie a la que pertenece, el número de muñecas fabricadas con aquel modelo (hay Barbie “conmemorativas” que poseen un número limitado de modelos fabricados), y las promociones en torno del lanzamiento de una serie (cuya repercusión puede valorizar un tipo de modelo), son factores que estiman el valor de una “Barbie de colección” (Zordán, op. cit.).

vinculadas con el erotismo y la seducción. Y las Barbie y Ken fueron los medios escogidos para proyectar sus fantasías eróticas.

Estas muñecas promueven perspectivas y valores centrales en el proceso de construcción simbólica de las identidades infantiles femeninas y de sus imaginarios. Como indica Valerie Walkerdine (1998), toda producción cultural de masas se entrelaza de forma sutil con sus públicos. Analiza el efecto de los medios de comunicación en las niñas de las clases trabajadoras como una performance que, junto con otros aparatos reguladores, las lleva a auto-producirse como estrellas de cine o imágenes deseadas de feminidad. En ese trabajo, realiza un análisis psico-cultural del episodio protagonizado por una alumna, de nombre Jamie¹⁹¹. Lejos de interpretarlo como expresión de la corrupción de las niñas a través de la imitación de programas de TV, y de las niñas pequeñas como víctimas de los adultos, plantea que el recurso a la fantasía le permite a la niña operar una autoproducción separada de las prácticas familiares de las clases trabajadoras.

Esta vertiente teórica me permite hipotetizar que las muñecas Barbies, las Princesas de cuentos y también las Damas Antiguas, funcionan como soporte de fantasías infantiles que le prestan más brillo a un ambiente social donde las opciones son más reducidas, menos atractivas y más monótonas. Lo que no implica que las niñas se dejen dominar por las mismas.

Al hacer una lectura global de estas representaciones, siguiendo a Walkerdine (op. cit.) algunas niñas dan muestra de dos posiciones no excluyentes, correspondientes a la “niña inocente” (Princesas Disney) y a la “niña seductora” (Barbie) Ambas

¹⁹¹ En el episodio analizado por Walkerdine (1998), la alumna Jamie, una niña de 6 años que en el aula representa el arquetipo de la niña aplicada, habla muy poco, y saca notas muy altas, una vez a solas en el baño, canta en voz alta para sí misma una canción cuya letra es altamente erotizada.

versiones responden a la “feminidad subrayada” (Connell, 1997), el ideal cultural más extendido sobre la mujer construido en base a una relación de subordinación respecto a la masculinidad hegemónica. Sus rasgos son la inocencia, la fragilidad, la sensibilidad, la amabilidad, la suavidad, la belleza, entre otros.

Durante la mayor parte del tiempo escolar las niñas responden a la imagen clásica de la “niña inocente” - correspondiente a la de la “buena alumna” que prima en el ámbito “neutral” de la escuela -. Pero también despuntan la imagen de la “niña seductora” representada en las muñecas Barbie, atestiguando con ello que, en la actualidad, los consumos culturales se han convertido en referentes prioritarios que orientan los procesos de identificación de género.

4.3. LAS NIÑAS COMO INTÉRPRETES DEL CUENTO *ROSA CARAMELO*

Como desarrollo en este apartado, las niñas proyectan en su interpretación del cuento sus creencias, valoraciones, modelos, experiencias de vida.

4.3.1. Los colores rosa y celeste¹⁹²

Como si fuera una cuestión “natural/normal”, las niñas enarbolan **el color rosa** como una propiedad exclusiva de las mujeres:

(...)

Investigadora: *yo veo que ustedes usan mucho el color rosa*

Alumna 2: *y sí!, porque somos mujeres!*

Investigadora: *y a un varón no le puede gustar el rosa?*

Las cuatro nenas: *no, no, no*

(...)

(Grupo 1: 4 nenas. 23 Mayo 2012. Sección A. Turno Mañana)

Las niñas usan el color rosado como criterio de distinción entre las nenas (elefantas) y los nenes (elefantes).

(...)

Alumna 3: *ese elefantito es varón*

Investigadora: *¿y cómo sabés que es varón?*

Alumna 3: *porque está gris*

(...)

(Grupo 2: tres nenas. 26 Junio 2012. Sección B. Turno Mañana)

¹⁹²La historiadora estadounidense Jo Paoletti de la American Studies University of Maryland, ha investigado la arbitrariedad de esta convención. Demuestra que en su país recién en la Primera Guerra Mundial comienzan a utilizarse los tonos pastel para la ropa de bebé. Antes era blanca. Curiosamente, el rosa quedó definido como el color de los niños, al ser "más decidido y fuerte", mientras que las niñas debían vestir el azul, "más delicado y amable". Se debe tomar en cuenta que el rosa se asociaba al rojo, el color de la sangre y del vigor. Fue después de la Segunda Guerra Mundial que gradualmente los grandes almacenes fueron invirtiendo la talaba de colores para niñas el rosa, y para niños el color celeste.

Más allá de la hegemonía del rosa, y quizás como compensación de otras desigualdades de género padecidas por las niñas, las alumnas demuestran que cuentan con más opciones de color¹⁹³. Al menos, es el caso de algunas niñas que manifiestan elegir el **color celeste**, un color tradicionalmente asignado al género masculino, incluso para sus vestidos, una prenda eminentemente femenina¹⁹⁴.

(...)

Alumna 2: *A veces me pongo algo rosa. A mí no me gusta usar siempre rosa.*

(...)

(Grupo 1: cuatro alumnas. 23 Mayo 2012. Sección A. Turno Mañana)

(...)

Investigadora (a una nena vestida en tonos de rosa): *¿te gusta el color rosa?*

Alumna 1: *sí. Y el que más me gusta es el rojo. Es muy lindo.*

Te deja las cosas más bonitas.

Investigadora: *¿y qué pasa con el color celeste y el azul?*

Alumna 1: *me gusta el celeste, yo tengo un vestido celeste que es re-bonito*

(...)

Investigadora: *y las nenas pueden ponerse celeste?*

Alumnas 3 y 4: *no, no*

Alumna 2: *si, yo tengo un vestido celeste y es lindo*

(Grupo 2: tres alumnas. 26 Junio 2012. Sección B. Turno Mañana)

(...)

Investigadora (a las dos nenas): *y ustedes usan el color celeste?*

Alumna 1: *si, todos los colores, rosa, celeste, cualquiera*

(...)

(Grupo 4. Grupo mixto. Dos alumnas y dos alumnos. 8 Agosto 2012. Sección D. Turno Tarde)

¹⁹³La mayor gama de opciones de color, parece confirmar los señalamientos de Ellen Jordan (1999) (Ver Capítulo 1).

¹⁹⁴ Se trata de una prenda que, al prescribir formas de sentarse y de moverse en el espacio, inscriben la femineidad en los cuerpos de las nenas.

4.3.2. La belleza femenina: un pasaporte al matrimonio

Al escribir, en lenguaje crítico, una historia “de animales” en la que el color rosa se erige como norma y espejo del valor de las “mujeres”, la autora del cuento muestra la “presión cultural” que ejercen, sólo sobre las elefantitas, los personajes adultos del cuento:

“- Pequeñas, les decían los papás -, si no coméis todas las anémonas, si no acabáis las peonías, nunca llegaréis a ser tan hermosas y rosadas como vuestras mamás, y nunca tendréis los ojos brillantes, y nadie querrá casarse con vosotras cuando seáis mayores”. (Extracto del cuento *Rosa Caramelo*).

Por cuestiones culturales, las niñas son las que se muestran más interpeladas por el relato. Pero, si bien todas perciben a la belleza como un valor universal para las mujeres, algunas no se identifican con ese modelo.

(...)

Investigadora: *¿por qué tenían ese color rosa las elefantitas?*

Alumna1: *para ser unas chicas*

Alumna 2: *para ser chicas y más bonitas que las que son grises (como los varones)*

(...)

(Grupo 2: tres nenas. 26 Junio 2012. Sección B. Turno Mañana)

(...)

Investigadora: *si tuvieran que elegir ¿quién les gustaría ser? A cual elefanta elegirían? ¿A una elefantita rosa o a Margarita que es gris?*

Alumna 1: *yo elegiría Rosa Caramelo*

Alumna 3: *yo también*

Alumna 2: *yo quiero ser Margarita*

Investigadora: *qué te gusta?*

Alumna 2: *es muy linda y ella puede ir a jugar*

Investigadora: *ella es gris pero igual es linda.*

¿A los varones se les pide que sean lindos?

Alumna 1: *No*

Alumna 2: *ella es linda y es más divertida y no tiene moños y cosas*

Investigadora: *y eso es lo te que gusta de Margarita?*

Alumna 2: *a mí sí*

Alumna 3: *yo soy rosadita*

Investigadora: *a vos lo que te gusta más es seguir jugando con los muñequitos en el jardín vallado y con las botitas? (la nena estaba mirando esa lámina)*

Alumna 3: *sí, yo estaba jugando con mis muñequitas.*

(...)

(Grupo 2: tres alumnas. Sección B. 26 Junio 2012. TM)

(...)

Alumna 1: *ahí están los otros (por los elefantitos grises que están jugando en el espacio abierto)*

Investigadora: *les gusta eso?*

Tres de las nenas: *Siiiiii*

Investigadora: *divertido*

Alumna 3: *no*

Investigadora: *¿por qué no te gusta?*

Alumna 3: *porque te podés caer del árbol*

Alumna 1: *ahí mirá, se le fue el color ¿por qué? (con tono afligido)*

Alumna 4: *mirá la cara del papá que tiene las cejas así enojado porque la obligó y no le hizo caso.*

Alumna 2: *era un problema*

Investigadora: *para quién? para el papá o para ella?*

Alumna 2: *para el papá*

Investigadora: *que se preocupaba porque su hija...*

Alumna 2: *no fuera rosa*

Alumna 4: *uy mirá, todas rosa y ella...*

Investigadora: *cómo se ve Margarita ahí?*

Alumna 1: *mal*

Alumna 2: *bien*

Investigadora: *y a las otras como las ven?*

Alumna 1: *tristes*

Investigadora: *como diciendo qué?*

Alumna 2: *nuestra amiguita es la única nenita que no es rosa*

Docente colaboradora: *cómo la ven ustedes ahí a Margarita?*

Alumna 2: *feliz*

(...)

(Grupo 1: cuatro alumnas. Sección A. 23 Mayo 2012. TM)

(...)

Alumna 1 (con tono afligido): *ahí, mirá no tiene el color [rosa]¿por qué?*

Alumna 4: *mirá la cara del papá que tiene las cejas así enojado porque la obligó, y no le hizo caso.*

Alumna 2: *era un problema*

Investigadora: *para quién? para el papá o para ella?*

Alumna 2: *para el papá*

Investigadora: *que se preocupaba porque su hija....*

Alumna 2: *no fuera rosa*

(...)

(Grupo 1: cuatro nenas. 23 Mayo 2012. Sección A. Turno Mañana)

(...)

(mientras la niña mira la ilustración de una de las primeras escenas en la que las elefantitas, vestidas con sus accesorios rosados, juegan con sus muñecos)

Alumna 1: *ay!!! Qué lindos vestidos!!! Una tiene sus muñequitas y la otra también.Mirá, son cuatro, como nosotras!!!!*

Alumna 3: *una tiene un bebé, mirá, tiene una muñequita!!*

(...)

Investigadora: *qué les ponían a las muñequitas?*

Alumna 1: *todo rosa*

Alumna 3: *a veces violeta*

(...)

Investigadora: *¿cómo se veían ahí? (cuando las elefantitas salen del jardín vallado)*

Alumna 2: *felices porque dejaron de comer*

Alumna 3: *las flores que le daban ese color*

Alumna 1 (con tono afligido): *uy! yo quería ese color*

(...)

(Grupo 1: cuatro alumnas. Sección A. 23 Mayo 2012. TM)

(Les pregunto qué parte del cuento les gustó más)

Alumna 1: *la parte que las elefantitas están jugando con los muñecos*

Investigadora: *cuando están rosaditas*

Alumna 1: *claro, porque nosotras jugamos con las muñecas*

Investigadora: *Ah, porque ustedes juegan con las muñecas*

(...)

Alumna 2: *yo abandoné los juguetes míos los más bonitos y me dejé los viejos*

Investigadora: *por qué?*

Alumna 2: *porque mi mamá me dijo 'abandonalos'*

Investigadora: *vos no querías?*

Alumna 2: *me tiró una muñequita que parecía una vampira, ahora no sé dónde están*

Investigadora: *y las elefantitas dejaron los juguetes porque*

Alumna 2: *no, ellas abandonaron porque ellas querían*

Investigadora (a la alumna 2): *¿Qué parte te gustó más?*

Alumna 1: *Cuando ya no querían ser más rosadas*

(Grupo 1: cuatro alumnas. Sección A. 23 Mayo 2012. Turno Mañana)

Los tramos hasta aquí resaltados, permiten ensayar una interpretación sobre las respuestas de las niñas frente a un cuento que refleja - aunque en tono crítico - el rosa como clave para alcanzar la belleza y a ésta como vía para el matrimonio, en tanto único o deseable destino para “toda” mujer.

En principio, no hay una postura única. El disenso se produce en torno a la obediencia como valor y al reconocimiento de la autoridad del patriarca - que en el cuento aparece representada por el elefante papá -. Por otra parte, mientras para algunas de ellas el color rosa aparece como deseable porque otorga belleza, otras señalan la igualdad (todos/as grises) como horizonte utópico. En todos los casos advierten el proceso de transformación de un rasgo innato (el color gris de su piel común a ambos sexos) en un rasgo adquirido (piel rosada sólo en las elefantitas), posible sólo mediante la “voluntad” de someter el cuerpo a ciertos sacrificios (ingerir cantidades de flores de

feo sabor y permanecer encerradas), y vestirse de rosa: zapatos, cuellos y lazos rosas. Finalmente, aparece - en algunas más tenue - una identificación con el juego con muñecas y muñecos, como anticipación de roles futuros en los que las alumnas dan cuenta de la fuerte relación existente entre mujer y madre.

Como expresa Bronwyn Davies (op. cit.: 144):

“En contraposición con las ambigüedades localizadas en la sexualidad femenina, la maternidad es generalmente aceptada como una característica universal de la identidad femenina (...) con frecuencia es un área de indiscutible poder en los ámbitos familiares (...) en sus fantasías [las niñas] pueden manifestar su poder, a imitación del que ven reflejado en las mujeres adultas (...) en la medida en que las niñas ven en la madre la única posición de poder que les está permitido reclamar por derecho propio en tanto que mujeres, jugar a las casitas debe producirles una fascinación muy especial”.

Esta autora (op. cit.: 148) elogia el trabajo de Walkerdine y Lucey (1989) por

[el] grado de detalle fascinante [ofrecido sobre el] punto de vista de muchas de las niñas (...) [donde muestran que] la posición de las madres sigue siendo muy atractiva. De hecho, pasan horas adquiriendo las aptitudes emocionales y corporales asociadas con dicha posición (...) [Por otra parte] Adams y Walkerdine (1986) consideran asimismo que la naturaleza doméstica de los juegos de las niñas es una característica recurrente en los niños de preescolar objeto de su estudio”.

Como puede observarse, la imagen de sí misma que las niñas proyectan en la elefanta Margarita - quien rompe con el mandato es disímil e inestable. Los pasajes muestran que aquí tampoco hay consenso. Algunas alumnas parecen hallar en este personaje del cuento un *alter-ego* donde reflejarse, en otras alumnas, la elefantita oficia de contra-figura.

Como conclusión, las identidades de género de las niñas impresionan como débilmente articuladas, y atravesadas de contradicciones y de tensiones (como el propio

cuento *Rosa Caramelo* refleja). En ese sentido, cabe señalar con Davies (op. cit.) que el modo de hablar de niños y de niñas pequeños/as permanece cercano a su experiencia y que todavía “*no han aprendido a definir las contradicciones como no permisibles*”¹⁹⁵. Ello es especialmente observable entre estas niñas: en ellas las contradicciones podrían ser estrategias aprendidas para afrontar algunas situaciones del modo menos problemático posible.

4.3.3. El espacio extra-escolar

La casi totalidad de las niñas¹⁹⁶ encuentra en el cuento la oportunidad de reflexionar sobre experiencias que combinan edad y género. Para ellas, producto de la relación con el poder adulto encarnado en padres y madres, los elefantitos (niños) devienen autónomos, independientes, emancipados, sin restricciones, frente a las elefantitas (niñas) subordinadas, vigiladas, controladas, sometidas. Sus palabras pueden organizarse en un esquema dual donde los términos se oponen y combinan en base a la oposición “adentro” y “afuera” de la casa.

De un lado, los términos asociados a encierro, connotan tristeza, vivir tras las rejas del hogar, pasarla mal. Del otro lado, la libertad, que se vincula a diversión, juego, felicidad, igualdad.

¹⁹⁵ A diferencia de las personas adultas que han aprendido a definir la realidad en términos de no contradicción (Davies, 1994).

¹⁹⁶ No todas responden al mismo perfil de alumna. Con lo cual algunas voces predominan sobre otras.

(...)

Investigadora: *ustedes dijeron que Margarita estaba libre, y estas otras ¿cómo estaban?*

Alumna 1: *encerradas*

Investigadora: *qué comenzaron a hacer?*

Alumna 2: *a salir, salir*

Investigadora: *de dónde?*

Alumna 2: *de las rejas*

(...)

Investigadora: *cómo la ven ustedes ahí a Margarita?*

Alumna 2: *feliz*

Investigadora: *y como están sus ojitos?*

Alumna 2: *brillantes*

Investigadora: *qué sentía??*

Alumna 2: *¡soy libre!!!*

(...)

Investigadora: *que pasó desde entonces? Las elefantas y los elefantes son del mismo?*

Alumna 3: *color*

Investigadora: *desde aquella vez son todos*

Alumna 2: *iguales*

(...)

(Grupo 1: 4 alumnas. Sección A. 23 Mayo 2012. Turno Mañana)

(...)

Investigadora: *dónde estaban jugando las elefantitas? En qué espacio?*

Alumna 4: *en una piecita*

Investigadora: *y los varones?*

Alumna 2: *no!..... andaban libres*

(...)

Alumna 3: *yo siempre estoy encerrada*

Investigadora: *porque te encierran o porque te encerrás vos?*

Alumna 3: *me encierran porque siempre me dicen 'metete adentro, jugá adentro'!*

Investigadora: *qué les dicen a los varones?*

Alumna 2: *que sean libres*

Investigadora: *y a las nenas?*

Alumna 3: *que se queden encerradas*

(...)

(Grupo 1: cuatro alumnas. 23 Mayo 2012. TM)

(...)

Investigadora: *Cuando las elefantitas estaban en el jardín vallado...*

Alumna 1: *estaban encerradas*

Investigadora; *y a quiénes veían?*

Alumna 1: *a sus hermanos y a los primos, estaban viendo que estaban jugando (...) y ellas no podían jugar porque estaban lindas y con rosa*

Investigadora: *y los grises también estaban encerrados?*

Las tres nenas: *no, no!!!*

Alumna 1: *¡estaban libres!!!*

(...)

Investigadora: *cuando Margarita sale ¿qué hace?*

Alumna 2: *se estaba divirtiendo*

Alumna 3: *jugaba*

Alumna 1: *Margarita estaba feliz, las otras estaban tristes porque estaban encerradas ... y encerrado no es divertido.*

(...)

(Grupo 2: tres alumnas. Sección B. 26 Junio 2012. TM)

En esos extractos se puede observar la “toma de conciencia” de las niñas respecto a la asignación simbólica de los lugares “correctos” a ocupar por mujeres y por varones: en un caso, el espacio privado-doméstico, en el otro, la esfera pública.

Por otra parte, de los seis alumnos varones (los cuatro integrantes del curso del maestro¹⁹⁷, y los dos alumnos del grupo mixto, del curso de la tarde) que participaron de

¹⁹⁷ Como señalo más adelante, son los que menos interpelados se sintieron frente al cuento *Rosa caramelo*.

la lectura grupal, sólo uno esboza alguna crítica a las condiciones diferenciales en que se socializan los/as elefantitos/as.

(...)

Investigadora: *antes que salgan las elefantitas ¿Cómo estaban los elefantes grises?*

Alumna 1: *suelos*

Investigadora: *a alguien le gusta cuando están divirtiéndose?*

Alumno 2: *están felices porque se pueden divertir y las hijas no*

Alumno 1: *las elefantitas la pasan mal porque ellas tienen que quedarse ahí, encerradas comiendo de esa flor*

Investigadora: *y para qué tenían que quedarse encerradas comiendo esas flores?*

Alumno 1: *porque así las elefantitas se vuelven más rosas y tienen los ojos más brillantes*

Investigadora: *Y a los elefantitos alguien les decía algo?*

Alumno 1: *no, ellos podían manejarse solos. Ella quería salir de ese lugar, entonces salió, y comió hierbas verdes. Después las otras salieron con ella. Y salieron y comenzaron a comer lo mismo que Margarita.*

Investigadora: *entonces perdieron el color rosa?*

Alumno 1: *si, y se hicieron todos gris.*

(...)

Alumno 1: *a mí me gustó cuando todos los elefantes son grises como su mamá y su papá.*

(Grupo 4, mixto: dos alumnas y dos alumnos. Sección D. 8 Agosto 2012. Turno Tarde)

(...)

Investigadora: *en ese lugar cómo estaban las elefantitas?*

Alumno 1: *adentro de un cerco*

Investigadora: *pueden salir?*

Alumno 1: *si, pueden salir, pero su mamá y su papá las dejaban adentro para que coman*

(...)

(Grupo 4, mixto: dos alumnas y dos alumnos. Sección D. 8 Agosto 2012. Turno Tarde)

Volviendo a las niñas, éstas se muestran “contradictorias” al sostener, en otras secuencias, la férrea división entre “juegos de nenas” y “juegos de nenes”, con una potencia discursiva anticipatoria de roles futuros.

Mientras ellos juegan a juegos de varones (autitos, bicicleta), ellas lo hacen en juegos de mujeres (muñecas).

(...)

Investigadora: *a qué están jugando las elephantitas?*

Alumna 2: *a la mamá.*

Investigadora: *y los elephantitos varones juegan con los muñequitos?*

Las tres nenas: *no, no!!!!*

Alumna 2: *juegan a cosas de varones*

Alumna 3: *a mí me gusta jugar cosas de nenas*

Investigadora: *y a qué juegan los varones?*

Alumna 1: *a los autitos*

Alumna 2: *se van a andar en bicicleta con sus amigos*

(...)

(Grupo 2: tres alumnas. Sección B. 26 Junio 2012. Turno Mañana)

(...)

Alumna 1: *a mí me gustó esa parte cuando ellas estaban con los hijitos, (muñequitos) pero después se fueron*

(...)

(Grupo mixto, dos alumnas y dos alumnos. Sección D. 8 Agosto 2012, Turno Tarde)

Con relación a una actividad recreativa que también les gusta a las nenas, la de andar en bicicleta, a diferencia de los varones, sus circuitos están restringidos al interior

de la casa o dentro de un radio cercano, bajo la atenta “mirada” de los/as adultos de la familia y/o de los hermanos/as mayores.

(...)

Investigadora: *y las nenas también salen a andar en bicicleta con sus amigas?*

Las tres nenas: *si, si!!!*

Alumna 2: *yo tengo una bicicleta y con mi hermano mayor vamos a lo de mi abuela, yo voy en mi bicicleta y él con la bicicleta de mi papá*

Investigadora: *los dos juntitos?*

Alumna 2: *si*

Investigadora: *y a veces salís sola con tus amigas?*

Alumna 2: *no, yo salgo a veces con mi papá, a veces solita y mi papá me mira*

Investigadora: *por qué?*

Alumna 2: *a las nenas les pueden sacar la bicicleta*

(...)

(Grupo 2: tres alumnas. Sección B. 26 Junio 2012. Turno Mañana)

Por lo general, se ven compelidas a circular en horas diurnas, donde existen menos riesgos de sufrir algún tipo de violencia¹⁹⁸. Las chicas, especialmente las más pequeñas, son las más resguardadas. Y, en un caso, la familia opta porque su hija aprenda estrategias de defensa personal.

(...)

Alumna 1: *las nenas pueden andar solas con las amigas, pero cuando son grandes, cuando son chiquitas no, porque a las chiquitas les pueden robar y a las grandes no porque son mayores y se pueden defender. A mí me están enseñando karate por eso. ¿Viste que te mostré la patada que hago? (durante un recreo en el SUM unos días previos)*

Investigadora (a la alumna 2): *vas a jugar a la vereda con tus amigas, con las vecinitas?*

¹⁹⁸ Conviene indicar que la noche es también el momento en el que se acrecientan las peleas entre bandas que rivalizan por el manejo del delito en la amplia “zona del oeste”.

Alumna 2: *no, adentro de la casa*

Investigadora: *y tus amiguitos del barrio juegan en la calle?*

Alumna 2: *ellos sí*

Alumna 1: *allá en mi casa, a veces iba a andar en bici (...)*

Investigadora: *y por dónde vas en bici?*

Alumna 1: *ésta es mi casa, acá está la calle, y cuando mi papá o mi mamá están adentro a veces me dejan, a veces no, no me dejan ir más lejos, ando en el patio*

Investigadora: *y qué pasa con los chicos del barrio que tienen tu edad, también se quedan cerca de la casa o van un poquito más lejos o no?*

Alumna 1: *ellos vienen a mi patio que es lisito, es de cemento.*

(...)

(Grupo 2: tres alumnas. Sección B.26 Junio 2012. Turno Mañana)

Como parte del aprendizaje del cuidado del que son objeto, las niñas pequeñas asimilan que las actividades recreativas las deben realizar en espacios regulados por los adultos. Ello incluye la práctica de jugar con la pelota “afuera”, en la canchita del barrio junto a un hermano mayor.

(...)

Investigadora (a las dos nenas): *¿No les gusta jugar al fútbol?*

Alumna 1: *No*

Investigadora: *¿No? ¿Y hacer futbol con la pelota?*

Alumna 2: *Sí*

Investigadora: *¿jugás al futbol?*

Alumna 2: *con mi hermano que vive cerca de la cancha.*

Investigadora (a los dos varones): *¿Ustedes jugarían al futbol con ella?*

Alumno 2: *Si*

Alumno 1: *cuando estemos en 3° grado.*

Investigadora: *si, y las nenas también*

Alumno 2: *Mi hermana menor quiere aprender a jugar a la pelota, quiere empezar a jugar a la pelota*

Investigadora: *¿Le enseñas a a jugar al fútbol?*

Alumno 2: *Sí, pero le pega re fuerte, de puntín.*

(Grupo mixto: dos alumnas y dos alumnos. Sección B. 8 Agosto 2012.

Turno Tarde).

En los pasajes descritos emerge como un implícito la existencia de diversas acciones de seguridad, protección y vigilancia que las familias sustentan en la creencia de un estado de indefensión infantil, más acentuada en el caso de las niñas. A pesar del incremento actual, incluso en la región, de mujeres ocupando el espacio público, las niñas - al menos del sector social que he relevado - registran en sus expresiones espontáneas, la existencia de mecanismos que coartan su libertad de movimientos.

Creo pertinente establecer vínculos de “lo dicho” por esta pequeñas, con la concepción de las familias como agencias educadoras que, al articular seguridad y peligro, transmiten que hay lugares (espacios, usos y conductas) no adecuados para las mujeres en los que es mejor no aventurarse (Juliano, citada en Cortés Canarelli y Martí Itarte, 2013).

Este amplio proceso de invisibilización de las mujeres en los espacios públicos determina que, frente a sus pares varones, las niñas resulten víctimas de un discurso articulado desde supuestos sexistas. Las prácticas discursivas de la sociedad enseñan constantemente que “la calle” es un lugar amenazante, poco apacible, inseguro y peligroso, especialmente para las mujeres. Una cultura del miedo reitera que las niñas no están seguras en la calle, o que ciertas horas representan un peligro para su integridad pues pueden ser objeto de ataques violentos de tipo económico o sexual. Así, estos espacios no les pertenecen del todo¹⁹⁹. Las niñas pequeñas siguen aprendiendo que el

¹⁹⁹ En una comunicación personal, Jesús Jaramillo, integrante del equipo del Proyecto de Investigación que co-dirigí, describe las actividades cotidianas realizadas durante el tiempo libre extraescolar por chicos y chicas del tercer ciclo de primaria de la misma área. En su tesis de Maestría, señala la existencia de un patrón de ocupación del espacio que convierte a la calle en terreno “masculino”: los chicos “andan callejeando” por la zona, eligen la “canchita del barrio” como “lugar” por excelencia de encuentro con amigos y de práctica del fútbol, y algunos de ellos se aventuran a salir en sus bicicletas hacia sectores más alejados del barrio. En el caso de las chicas, aunque la caminata por las calles de tierra del barrio forma

sitio natural que les corresponde, el primer lugar y el más significativo, es la vivienda²⁰⁰, y las actividades que en ella se aprenden son las que definen su individualidad.

(...)

Investigadora: ¿Quién tiene *hermanos mayores*?

Alumna 2: *yo, uno*

Investigadora: *y ayuda en casa?*

Alumna 2: *no, se queda ahí, va a la tarde a la escuela, va a cumplir 18*

Investigadora: ¿*se hace la cama?*

Alumna 2: *eso sí, pero ...*

Investigadora: ¿*ayuda a barrer y a lavar los platos?*

Alumna 2: *a lavar los platos no, pero a barrer sí. Levantar la mesa no. Voy a decir todo lo que no hace: no lava los platos, tampoco le da de comer a los perros, tampoco lava la bicicleta....*

Investigadora: *quien hace todo eso?*

Alumna 2: *mi mamá*

Investigadora: *te hacen hacer algo?*

Alumna 2: *si, yo a veces cuando mi mamá no está, lavo los platos y después también barro la calle (de tierra) y también salgo a comprar al almacén cerca de mi casa.*

(Grupo 2: tres alumnas. Sección B. 26 Junio 2012. Turno Mañana).

parte de su rutina diaria, ya que “todo lo hacen caminando”, desde encontrarse con amigas, hacer las compras e ir a la escuela, sus itinerarios son más recortados, e incluyen actividades programadas y anticipadas en lugares específicos. Gran parte de su tiempo lo dedican al cuidado, dentro y fuera de la casa, de hermanos y sobrinos menores. Además, se mueven en torno a las tareas domésticas, como lavar y tender ropa, lavar los pisos y acompañar a sus madres a hacer compras.

²⁰⁰Durante el trabajo de campo del equipo de investigación - que codirigía - acompañé al grupo que hacía investigación colaborativa con “niños investigadores”, pude acceder a la siguiente situación. Una de las niñas - de 5° grado - integrante del Grupo de Niños Co-investigadores, la más entusiasta por participar de los encuentros que se hacían los días sábados, cada vez debía “negociar” su posibilidad de asistir, con su madre: Mi nota de campo registra: *Ese sábado a la mañana acompañé al resto del equipo al Comedor, donde estaba prevista la reunión que habitualmente realizan con los chicos/as co-investigadores. Mientras estamos en la vereda, esperando la llegada de chicos y chicas (más chicos que chicas), la vemos pasar por la acera de enfrente caminando junto a su mamá. Nos saluda de lejos. Ante la pregunta ‘¿vas a venir?, contesta ‘no sé, acompañó a mi mamá a hacer las compras’. Su hermano mayor sí asistió al encuentro* (Nota de campo. Fecha. 5 noviembre 2011. Lugar: Comedor de la Comisión Vecinal).

Tempranamente y como una prolongación de sus madres, las niñas “aprenden” que las mujeres usan “la calle” siempre y cuando responda a un objetivo específico, un itinerario pre-establecido y en determinados horarios. Las niñas en su experiencia como hijas, aprenden que para las mujeres adultas - sus madres o hermanas mayores - la calle funciona como continuación del hogar en actividades directamente vinculadas con lo privado de la vida: hacer la compra, los recados, llevar a los niños a las escuelas y a actividades extraescolares, etc. (Cortés Canarelli y Martí Itarte, op. cit.).

4.4. EL MUNDO DE LOS NIÑOS

Esta sección corresponde al registro de observaciones y conversaciones con alumnos.

4.4.1. Héroes y superhéroes

En su empeño por demostrar que “no son nenas” (Jordan, op.cit.) los alumnos daban señales de consumo de las figuras culturalmente disponibles que proveen las series televisivas y las películas de circulación más corriente entre los varones con ideales que expresan la “masculinidad hegemónica” (Connell, 1997). En sus pertenencias (mochilas, cartucheras, remeras) los motivos impresos aluden a personajes de *Cars* y *Ben 10*. Aunque eligen el color celeste, el mismo no es equivalente a la masividad alcanzada por el rosa entre las niñas.

(...)

Investigadora: *las mochilas ¿qué motivos tienen?*

Alumno 1: *tienen dibujos*

Investigadora: *sobre qué temas?*

Alumno 2: *mi hermanita tiene una mochila de 'Patito Feo'*

Investigadora: *¿Y vos también?*

Alumno 1 (con tono escandalizado): *No!!!!*

(...)

Investigadora (a uno de los nenes) *qué ves en la televisión?*

Alumno 1: *Miró fútbol nada más. Y veo dibujitos de Disney Channel*

Investigadora: *¿Y qué dibujitos?*

Alumno 1: *Uno se llama Cars, otro es Ben 10*

(...)

(Grupo 4, mixto: dos alumnas y dos alumnos. 8 Agosto 2012. Sección D. Turno Tarde)

Ambos relatos recrean la larga tradición de “héroes y superhéroes” que Ellen Jordan (op. cit.) incluye dentro del “discurso del guerrero”, y que se manifiesta, entre otras áreas, en los juegos que juegan (como el fútbol). Desde este discurso, la masculinidad del héroe se encuadra subordinando a otros varones (cobardes, debiluchos) y a todas las chicas.

4.4.2. El fútbol es cosa de varones

El juego del fútbol queda como expresión de un fuerte deseo que, dentro de la escuela, los varones de *los primeritos* debían postergar desde 3° grado en adelante.

Distintos pasajes escolares fueron reveladores del lugar central que ocupaba el fútbol en la actividad de los alumnos de 3° grado a 7° grado. El impacto que esta “pasión

futbolera” provocaba en los espacios institucionalmente regulados fue una cuestión tempranamente advertida en mi trabajo de campo:

(...) Es el segundo día de clases. Llego a la escuela 8 horas menos 10 minutos de la mañana (...) Cuando suena el timbre rápidamente me dirijo al SUM. El salón ya está poblado con varias madres y algunos padres. Los alumnos/as están formados/as por grados, en filas de menor a mayor estatura. La maestra que está a cargo de tomar la palabra, intenta dar comienzo a la jornada y pide silencio. Como algunas madres conversan – en voz baja – la directora se acerca y, sonriente, les indica - llevando una mano hacia su boca, imitando un cierre - que callen. La maestra pregunta a los alumnos en general: ‘y ¿qué tal, cómo les ha ido ayer?’, y luego solicita que los de 7° grado se ofrezcan para izar la bandera. Pasan tres alumnas, vestidas con delantales blancos cortitos que les llega a la cadera, por debajo visten calzas estampadas. A continuación, la maestra pregunta: ‘¿alguien quiere comentar algo?’, mirando hacia todos lados. Otra maestra interviene preguntando: ‘¿qué grado trajo hoy la pelota de fútbol?’. Un alumno, desde el fondo de una de las filas de 7° grado, levanta una mano. La primera maestra pregunta ‘¿algún otro grado trajo pelota?’. Silencio. Ante lo cual, dice: ‘entonces, los de 7° grado pueden usar hoy el patio de fútbol para los recreos’. La otra maestra agrega: ‘mañana podrían traer la pelota los de 6° grado’. Y, luego, comenta: ‘los alumnos nos preguntaban si ya teníamos establecidos los horarios para jugar al fútbol en el patio, pensamos que lo mejor es no dejarlos fijos e ir adecuando su uso’.

(Nota de campo. Fecha: 1/03/2011, Turno Tarde, 2° día de clases. Lugar: SUM)

En la jornada siguiente, al llegar al patio durante uno de los recreos, converso con la maestra designada como “cuidadora” en el patio de cemento:

(...) la maestra me dice ‘desde el vamos tuve que mediar para el uso de la cancha de fútbol, no tuvimos tiempo de hacer el horario para el uso del patio, pero vamos a tener que hacerlo porque los chicos se pelean’. Continúa: ‘es constante el reclamo y las quejas por parte de los varones’. Pregunto: ‘¿de qué se quejan?’. ‘Por lo general las quejas pasan porque se meten en el juego varones que no son de los dos grados que están habilitados a jugar ese día’

(Nota de campo. Fecha: 2 de marzo de 2011, Turno Tarde, 3° día de clases. Lugar: patio).

(...) Llego 13, 20', a tiempo para presenciar la 'formación' en el SUM. Una de las maestras del ciclo superior²⁰¹ está dando el recibimiento al alumnado. Alcanzo a escuchar (mientras la directora que me ve, me sonríe a la distancia) 'hoy en los dos recreos la cancha es para 3º, escucharon?, no queremos que se cuelguen de los arcos, se peguen patadas, se tiren del pelo'

(Nota de campo. Fecha: 16 de marzo 2011. Turno Tarde. Lugar: SUM)

El fútbol, el deporte nacional masculino por antonomasia, motiva en varones de todas las edades, fuertes identificaciones con los clubes de la liga mayor de fútbol (mayoritariamente River y Boca). A tal punto que en el curso del maestro, cuya aula solía mostrar (más que los dos salones de los mismos grados) una separación más nítida entre los sectores que cobijaban respectivamente a chicos y a chicas, se le sumaba una división inter-géneros: el trazado de una frontera simbólica excluía al único alumno simpatizante de Boca. El esto eran “hinchas” de River.

Entro al aula una vez iniciada la jornada laboral, cuando los chicos y las chicas ya están en sus asientos, finalizando la actividad planteada por el maestro. Como de costumbre, el grupo de varones se ubica sobre el costado derecho en la parte delantera del aula, moviéndose inquietos en sus asientos -son bancos móviles - y conversando animadamente entre ellos. Un alumno se ubica, solitario, en un banco de la última fila de ese mismo lado. No demuestra malestar o contrariedad ante las frases elípticas de los otros varones que no logro oír pero en las que reconozco un tono socarrón que atribuyo a que es el único hincha de Boca (...)

(Nota de campo. 2º grado. Curso del maestro. Turno Mañana. Fecha: 20 agosto de 2012. Lugar: salón de clases)

²⁰¹ Son dos las maestras que enseñan, según las áreas, en 6º y en 7º grado. Una en Lengua y Sociales; la otra en Matemáticas y Naturales.

4.4.3. Besos, romances y competencia

Una de las performances denominadas *persigue y besa*, o *besadores y perseguidores*²⁰² es caracterizada por Barrie Thorne (1999: 71) como una forma ritualizada de provocación entre chicos y chicas que tiene claros significados sexuales. Es más frecuente entre los/as más pequeños/as, siendo las chicas las que comúnmente amenazan con besar a un chico.

Mientras estábamos en el espacio destinado en el patio a los primeritos durante los recreos en compañía de sus docentes, el maestro me narró un ritual de “amenaza del beso” protagonizada por dos alumnas y un alumno de su grado.

“A Juan- el alumno más pequeño en talla del curso - dos de las compañeras le querían dar un beso, el nene se volvió loco y revoleó el muñeco de otra de las alumnas arriba del techo. Es bravo”

(Nota de campo. Fecha: 14 Mayo 2012. Charla con maestro 2° grado. Lugar: patio)

Cuando “hablan” de su experiencia, real o imaginaria, en el terreno sexo-afectivo, las niñas y los niños montan escenas que refuerzan el orden binario: dos sexos (varón/mujer) que se corresponden bis a bis con dos géneros (masculino/femenino), y una única y excluyente orientación: la heterosexualidad.

²⁰² Según Thorne (1999) es uno de los ritos frecuentes entre el alumnado. Integra el género de las “*persecuciones género-cruzadas*” que enfatizan las fronteras entre los géneros. La persecución presenta una estructura de género en la que perseguidor/a y perseguido/a pueden alternar sus roles. Los chicos frecuentemente se persiguen entre ellos, una actividad que suele terminar en luchas y peleas amistosas. Cuando las chicas persiguen chicas, son generalmente con menos compromiso físico, raramente luchan en el suelo o intentan supera físicamente a otras chicas. A menos que esté organizado como un juego formal, como el de “la mancha”, las experiencias entre el mismo género se dan si discusión previa y sin anunciarlo.

En una oportunidad, mientras estoy observando en el aula del maestro:

“uno de los alumnos varones se me acerca y pregunta ‘¿sos la esposa del maestro?’; una hipótesis con la cual explora mi status o rol en el aula. Probablemente mi frecuente presencia en el espacio áulico, sumada a la ceremonia del beso en la mejilla con la que iniciamos o terminamos cada jornada con el docente - mucho más joven que yo -, lo induzca a tal suposición, en el que la diferencia de edad no juega un papel central. Este incidente me permite reflexionar si para los chicos, el ámbito de ‘los grandes’ es un mundo donde el destino de una mujer adulta está necesariamente vinculado a un hombre, sea como esposa, sea como madre”.

(Nota de campo. 2° Grado. Curso del maestro. Lugar: salón de clases. Fecha: 10 setiembre 2012)

Si bien en lo inmediato la pregunta me desconcertó, una vez superada la perplejidad inicial y dispuesta a posicionarme como investigadora frente a la interpelación infantil, entendí que “el investigador siempre tiene sexo y cuando va al campo es incorporado, inexorablemente, a las categorías locales de género” (Guber, 2001: 112) y parentesco.

En otra ocasión, en el contexto de lectura de *Rosa Caramelo* con el Grupo de sólo cuatro alumnos (que describo en otro apartado) tuvo lugar un comentario del maestro quien hizo público (ante mí) un hecho privado de naturaleza amorosa. Ello habilitó a uno de los alumnos presentes para que durante el recreo se me acercara con el fin de “marcar” la chica que había sido motivo de disputa entre dos compañeros del curso. Al día siguiente, al retomar el episodio, me comenta en tono de confidencia, que el alumno perdidoso en la contienda amorosa:

“no lo podía creer, el pecoso que hace todo bien!!!. Es un buen alumno, y el otro, que es un desastre!!!!

(Nota de campo. Curso del maestro. 2° grado. Turno mañana, Fecha: 4 de Julio 2012. Lugar: salón de clases).

A partir de ese comentario produje un *insight* que integró dos factores constitutivos de la masculinidad: a la rivalidad futbolera le sumé la disputa amorosa por una misma chica, la “novia” (del relato anterior).

4.5. LOS NIÑOS COMO INTÉRPRETES DEL CUENTO *ROSA CAMELO*

Los menos interpelados por el cuento fueron los varones, al menos los integrantes del grupo de alumnos del curso del maestro (los menos disciplinados o adaptados a las rutinas escolares que tienen más tendencia a “subvertir” (Rockwell, 2006) las actividades organizadas.

Manifestaron que *Rosa Caramelo* es un cuento escrito más para niñas que para niños, reconociendo que, aunque en el relato hay elefantitos varones, la figura principal “*es una mujer*” [la elefantita Margarita].

De todos modos, a tono con la situación espontánea en el salón de clases que incluí en el apartado anterior por uno de los integrantes del Grupo, fueron los únicos en explicitar su interés en hablar de noviazgos y de besos.

4.5.1. Los noviazgos

Durante el momento de lectura de *Rosa Caramelo*, en la que colaboraba la vicedirectora, los niños me enviaron claras señales que querían hablar de otros temas. Al

terminar la lectura y quedamos solos, instalaron imprevistamente estos temas de conversación, que, hasta ese momento no había surgido en el resto de los otros tres grupos.

(...)

Investigadora: *¿quieren seguir hablando?, ¿y de qué?*

Varios: *de las novias*

Alumno 1: *mi novia, Sheila, va a 2° (grado) de la tarde*

Alumno 2: *Yo tengo una foto, pero no me la dejan mostrar*

Investigadora: *¿cómo se ponen de novios?*

Alumno 3 (engolando la voz): *“hola mi amor”*

Investigadora al alumno 1: *¿cómo te pusiste de novio con Sheila?*

Alumno 1: *ella gustaba de mí, le mandé una carta de amor y ella me contestó que sí*

Investigadora: *¿y en qué momento se ven?*

Alumno 1: *le digo “¿quieres que nos veamos ahora?”, yo le digo “nos vemos en la placita” y cuando vamos yo la beso.*

Investigadora: *¿qué hacen cuando se quieren poner de novios?*

Alumno 3: *cualquier cosa*

Investigadora: *¿por ejemplo?*

Alumno 3: *le hablo*

Investigadora: *¿vos te acercás en el patio para hablar con ella? y le decís me gustás?, ¿y ella te dice si o no, y ya está?¿algunas veces les han dicho que no?*

Alumno 4: *ellas me mandan cartas.*

Investigadora: *directamente te encaran las nenas? ¿y las nenas cómo encaran?*

Alumno 4: *“¿quieres ser mi novio?” yo le pongo “si, si, si”.*

Investigadora: *¿en un papelito?¿dónde te dan el papelito? en el patio, en una plaza, en el aula?*

Alumno 4: *me lo manda con su hermano*

Investigadora: *vos también le mandás cartitas?*

Alumno 4: *este chico va y viene, trae y lleva cartas*

Alumno 3: *a mí también me mandaron una carta*

Alumno 1: *nosotros nos mandamos mensajitos, yo tengo celular*

(...)

Mientras revisan los estantes de la biblioteca escolar

(...)

Alumno 2: *acá hay otro libro, se están dando besos.*

(...)

Alumno 3: *Seño ¿vio lo que hacen los grandes cuando están enamorados?.*

Yo vi a mis tíos, se estaban dando besos, y yo los espíe por una ventana cerrada y ellos creían que yo no estaba ahí.

(...)

(Al sonar el timbre para el recreo entra el maestro)

Investigadora (a los cuatro chicos): *¿le quieren contar lo que hicimos?, ahora están viendo si hay otros libros del...*

Alumno 1: *del amor*

Investigadora: *del amor, el tema les interesa mucho, el amor, los noviazgos.*

Alumno 1: *si, le contamos que teníamos novia*

Maestro (con tono cómplice): *hay uno acá, que le sacaron la novia, (baja el volumen de voz para aclararme que se trata de una alumna de 3° grado)*

(Mientras, el alumno aludido permanece en silencio)

(Grupo 4: de sólo cuatro alumnos varones. 3 Julio 2012. TM)

4.5.2. El fútbol en el barrio

Fuera de la escuela, el fútbol es un organizador de la vida cotidiana. Se trataba de una ocupación del “tiempo libre” a la que los chicos dedicaban muchas de sus horas de ocio, sea como jugadores en la canchita del barrio con amigos de más edad, por lo general alumnos de los grados superiores de la escuela, sea como espectadores de partidos en la televisión, como adherentes o simpatizantes de los equipos de fútbol profesional.

En el contexto barrial, los varones de los *primeritos* participaban en el deporte del fútbol como se observa en la siguiente secuencia:

(...)

Alumno 1: *Creo que hoy mi mamá me iba a comprar zapatillas y de paso se iba a fijar si hay algunas remeras.*

Investigadora: *¿y de qué color querés que las compre? Si vos tuvieras que elegir, ¿qué color te gusta más?*

Alumno 1: *rojo, porque soy de River*

Investigadora: *¿y el resto de qué equipo son?*

Alumno 2: *Boca*

Alumna 1: *River*

Alumna 2: *Boca*

Alumno 2 (describe unas jugadas de fútbol con amigos en la canchita que está cerca de su casa el día sábado): *“Íbamos 2 a 0, yo estaba en el arco, un amigo de él, repiola, la pelota le dio de rebote, él la pateó como venía, venía fuerte, la sacó al ángulo y fue tiro libre.*

(...)

Alumno 2: *me gustaría ser Messi o Maradona.*

(...)

Alumno 1: *nosotros (por el otro chico del grupo) somos amigos, vivimos cerca. En la canchita jugamos al fútbol con amigos que son más grandes, uno está en 5°, otro en 6° (de la escuela).*

(...)

(Grupo mixto. Dos alumnas y dos alumnos. 8 Agosto 2012. Turno Tarde)

4.5.3. El insulto “marica” y el color rosa

Los contenidos que definen la masculinidad hegemónica, además del sentimiento de “oposición” y de “superioridad” frente a lo femenino, es de una fuerte homofobia. En este último sentido, cabe recordar el repertorio de expresiones vertidas en torno a la negativa de los alumnos ante el uso del color rosa, fundando en la necesidad de evitar que se los confunda con “maricas”.

Como se observa en la secuencia de “invasión²⁰³” de compañeros del grupo conformado con sólo tres nenas durante la lectura de *Rosa Caramelo*, los varones involucrados actuaron como vigilantes de la sexualidad “normal”, la heterosexualidad:

(...)

Investigadora (a una nena): *te parece que (señalo a un alumno presente) se pondría un color rosa como el tuyo?*

Varias voces (de nenes y nenas): *no, no, no!!*

Investigadora: *¿por qué no?*

Varias voces (ibídem): *porque es hombre*

Investigadora: *¿y los hombres no pueden ponerse rosa?*

Varias voces (ibíd.): *no, no*

(...)

Investigadora (a un nene): *y a vos te parece que para ustedes el color rosa no va?*

Por qué?. Si usan color rosa ¿qué pasa?

Alumno 1: *parece una nena*

Investigadora: *le dicen que parece una nena?*

Alumno 2: *nunca vi a uno!* (vestido de rosa)

Alumna 1: *un primo mío se vistió de rosa porque iba a actuar de dama y una nena se vistió de varón* (se ríe)

(Siguen entrando más compañeros)

Alumno 3: *rosa es de mariquita*

Investigadora: *ninguno tiene rosa?*

Alumno 4: *es de maricones*

Alumno 5: *parece como nena*

(...)

(Grupo 2: tres alumnas. 26 Junio 2012. Sección B. Turno Mañana. “Invasión grupo varones)

Desde el discurso dominante de la masculinidad, los alumnos coinciden con las chicas que el rosa es un color “femenino”. En sus vestimentas y accesorios primaban los

²⁰³ “Las invasiones” son un tipo de “trabajo fronterizo” que también toma una forma asimétrica: los chicos invaden mucho más a menudo que las chicas resaltando un sentido de género como una división social antagonista (Thorne, 1999).

azules, los verdes y los marrones. Y, conscientemente evitaban el rosa, escandalizándose ante la mera sugerencia, como si vestirse con una prenda rosada fuese una potencial fuente de contagio. En distintas intervenciones de los varones puede vislumbrarse el temor a ser “confundidos” con una nena, aparecer como “un marica” o “una mariquita”.

El insulto *marica* anuda cualidades estereotipadas como infantiles y, a la vez, como femeninas: timidez, pasividad y dependencia²⁰⁴.

“La etiqueta marica es una palabra de desprecio sin atenuantes, que sugiere que un chico se ha aventurado demasiado lejos en la contaminante femineidad” (Thorne, op. cit.: 111, mi traducción).

Marica, maricón, mariquita es una parte de la colección de insultos intercambiables, que no sólo devalúa a las chicas, sino que también vigila las nociones dominantes de “masculinidad” con un indudable contenido homofóbico. Como expresa Lynne Segal (citada en Thorne, op. cit.), la homofobia reprime lo femenino en todos los hombres como una forma de mantenerlos separados de las mujeres y de asegurar la subordinación de las mujeres respecto a los hombres. Es un término que remite a cuestiones de barreras entre géneros y al interior de los géneros, que invitan a preguntarse sobre los riesgos asociados a los “cruces” de barreras inter-género. A la vez, advierten sobre la conexión de la desviación de género con la desviación sexual.

En el grupo de varones se construye y sostiene un orden de género, turbulento y precario, pero sumamente poderoso. La relación heterosexual es uno de los componentes centrales, fuente de satisfacciones sexuales y de prestigio grupal. Los

²⁰⁴ En ocasiones se aplica al comportamiento de las chicas cuando expresan miedo o debilidad: “no seas maricona”.

“amigos” constituyen un espacio de importancia equivalente: lenguaje grosero, humor agravante – homofóbico y racista – y agresión a otros suelen ser componentes de cohesión grupal. Sin embargo no todos los grupos de varones responden de manera homogénea al estímulo escolar y social (Morgade, 2001).

Distintos tramos de relatos y de actuaciones de los varones ofrecen evidencia de una construcción de la *masculinidad* denominada *hegemónica* por Robert Connell (1997) y *hombre duro* por Elizabeth Badinter (1993).

Este modelo de masculinidad ostenta el dominio social y cultural y representa la subordinación de las mujeres y de otros “tipos de masculinidades”. Se condensa en torno a valores que aparecen como base de afirmación de la identidad masculina, tales como: la tendencia a la violencia, la fortaleza, la virilidad, la agresividad, la inexpresividad emocional, la competitividad y el triunfo.

Según Elizabeth Badinter (op. cit.), *el hombre duro* cumple con distintos imperativos populares de la masculinidad: nada afeminado, una persona importante, independiente, autónoma, fuerte, violenta si es necesario, dura, en búsqueda insaciable del éxito y el poder, audaz, temeraria, fuerte. La masculinidad hegemónica es la más idealizado y valorada en los contextos históricos occidentales modernos, contando con la promoción de los medios de comunicación de masas.

En el planteo de Connell (op. cit.), la *femineidad enfatizada* resulta cómplice de la masculinidad hegemónica, en tanto consiste en una manera de vivir el “ser mujer” orientada a la satisfacción de los deseos de los hombres, y marcada por la conformidad con la subordinación.

En las escenas descriptas son los “hombrecitos” quienes están obligados a demostrar públicamente que son “machos”: saber cuidarse a sí mismos, rivalizar entre sí

en el terreno amoroso y deportivo. Como contraparte, las mujeres son objeto de deseo y de disputa entre los varones. Quien “gana” en la competencia, tanto en el terreno de posesión de la pelota como en el de la conquista amorosa, obtiene “prestigio”.

Por otra parte, la heterosexualidad vertebró las prácticas discursivas, en las que apuntan, como únicos destinatarios de sentimientos, emociones y deseos a integrantes del sexo opuesto. Esta forma de relacionamiento entre los sexos es resultado de la *educación sentimental* (Altable, op. cit.) tempranamente recibida por mujeres y hombres, en el seno del hogar, los mensajes publicitarios, la escuela. La actuación de la norma, explícita e implícita, que prescribe de quien sí y de quien no enamorarse, resulta clara: en todo momento las referencias del campo se conjugan en términos heteronormativos (Sanpedro, 2005). Es desde esa plataforma de sentidos desde donde “chicas” y “chicos” miran/proyectan también el mundo de los/as adultos/as.

4.6. LA DIFICULTAD DE CRUZAR LAS BARRERAS DE GÉNERO EN LA ESCUELA

4.6.1. Contexto e indumentaria

Como algunas secuencias anteriores muestran, hay contextos donde está permitido transgredir los géneros asignados. Es el caso de la alumna que, riéndose, recuerda una escena - probablemente un acto escolar donde se travisten los géneros: un nene vestido de rosa como Dama Antigua - y una nena vestida como nene aunque en este último caso no identifica el color, un tema que parece carecer de importancia como signo.

El ejemplo ofrecido por la niña puede ser visto como transgresión a la regla no escrita según la cual en la escuela “jamás se piensa en vestir a un niño de dama antigua” (Blázquez, 2012: 251). Este antropólogo plantea que el cambio de la relación hegemónica entre género e indumentaria o la inadecuación entre el género atribuido fuera del escenario y el género representado en la escena sólo es admitido cuando las niñas se travisten de varones y no a la inversa.

En otra situación, uno de los alumnos de los primeritos narra que para un Carnaval, junto a otros cuatro amigos varones de distintas edades se vistieron con remeras rosas.

(...)

Investigadora: *¿A ustedes [por los dos varones] les gustaría usar rosa? Remera rosa, pantalón rosa, mochila rosa?*

Alumno 1: *yo cuando me fui a un carnaval de la Cuenca XV²⁰⁵ me puse una remera como la de Guachiturros²⁰⁶, la tía de un amigo tenía que comprar las remeras, éramos cinco amigos, algunos más grandes, algunos saben jugar a la pelota, algunos tienen once [años], la tía consiguió rosado.*

(...)

Investigadora: *bailaron los Guachiturros, eso en Carnaval. Y si no es Carnaval, para estar en la vereda de tu casa, ¿te pondrías la remera rosa?*

Alumno 2: *Sí. O para ir al centro*

Investigadora: *¿y vos (al nene 1) vendrías al colegio con una mochila rosa?*

Alumno 1: *No (se ríe)*

Investigadora: *¿Por qué? ¿Qué pasa en la escuela si traigo una mochila rosa?*

Alumno 1: *Parezco nena (se ríe)*

(...)

(Grupo 4, mixto: dos alumnas y dos alumnos. 8 Agosto 2012. Turno Tarde)

²⁰⁵ Uno de los barrios populares del área de influencia de la escuela.

²⁰⁶ Una banda de jóvenes músicos populares que hacen cumbia villera - una corriente de la cumbia argentina cuyas bandas y cantantes en sus letras abordan frecuentemente temáticas relacionadas al sexo, las drogas, el alcohol y la delincuencia (Wikipedia).

Para los niños no pasa inadvertido el papel determinante que juega el contexto, sea barrial, sea escolar. La inadecuación de la indumentaria respecto al género socialmente asignado adquiere distintos sentidos si ocurre dentro o fuera de la escuela, un espacio social más poblado que el barrio.

En todos estos casos, el cambio de roles sociales se da a través de los “disfraces”, un tema que remite al proceso de *encarnación* o *embodiment*.

Como indica López Gil (1999: 179-180)

“lo propio del disfraz es dar lugar al cambio de (...) funciones y entonces, habilita una apropiación, aunque sea transitoria, de un mundo al revés. En la experiencia del disfraz se pierden las señas de identidad y la unidad de la conciencia del yo. El que se disfraza experimenta intensas e inéditas vivencias por la transformación que el enmascaramiento de su aspecto exterior produce”.

La masculinidad es más vigilada en el caso de los varones. Y la parodia sólo refuerza el heterosexismo.

En el caso de las niñas la situación de cambiarse de ropas y género para hacer de hombre es vivenciada de un modo lúdico, tal como ocurre cuando juegan a pintarse los bigotes para representar a un varón, en el momento del maquillaje.

Además, las niñas no son necesariamente refractarias a la práctica del fútbol por representar una supuesta amenaza a la femineidad (García Suárez (2001). En ese sentido los espacios informales y abiertos facilitan que niñas y niños compartan juegos de un modo relajado e integrado, dando la sensación del género como una barrera que a menudo se disuelve. Lo contrario ocurre en espacios formalmente separados. Al constituir un tipo de límite, que afecta más a quienes desean unirse a una actividad controlada por el otro género.

4.6.2. El cronograma de fútbol de “mujeres”

Recientemente la situación de inequidad de acceso de las chicas al patio y al fútbol, ha sido “contestada” por alumnas de los grados superiores que demandaron ante las autoridades de la escuela y lograron el reconocimiento del derecho al juego: la elaboración de un Cronograma de fútbol femenino. Merced a sus gestiones, las chicas cuentan con su propio espacio para el juego con la pelota. Un “Cronograma de fútbol femenino” que se exhibe en lugares visibles de la galería, pauta su participación “separada” de la de los chicos.

RECREOS PATIO DE TIERRA		
DÍAS	1º RECREO	GRADOS
LUNES	1º RECREO	4°
	2º RECREO	5° B
MARTES	1º RECREO	5° C
	2º RECREO	6°
MIÉRCOLES	1º RECREO	7° C
	2º RECREO	7° D
JUEVES	1º RECREO	3°
	2º RECREO	MUJERES
VIERNES	1º RECREO	
	2º RECREO	
FERIADO		

Considero que esta adecuación organizacional es un modo de acercar la cultura escolar a un deporte que, históricamente practicado por varones, es consumido en forma creciente por las mujeres, básicamente como espectadoras, pero también

como jugadoras, llegándose incluso a disputar campeonatos mundiales. Pero que el intento por atenuar el origen netamente masculino de este deporte, concebido en la modernidad como vía de adquisición y consolidación de la masculinidad “dura” (Badinter, op. cit.), se encuentra ante los límites propios de una regulación de la excepción.

El cronograma, un dispositivo escolar que intenta introducir cierta equidad de género en el acceso al patio y al deporte del fútbol, se extiende como una mancha de

aceite en distintas escuelas. Por lo general, es una respuesta de las autoridades escolares ante la iniciativa de las alumnas de los grados superiores²⁰⁷.

4.6.3. La nueva literatura infantil, el género y la escuela

En la entrevista con Laura, la maestra de 1° grado de la escuela (211) recientemente seleccionada por las autoridades del Consejo Provincial de Educación para integrar un grupo de capacitación en alfabetización inicial, abrió un espacio de diálogo muy rico sobre la nueva literatura infantil.

Durante la conversación la interrogué especialmente sobre la existencia de libros que abordan cuestiones de género y sexualidad.

Hay todo un itinerario de lecturas (...) con Caperucita y el lobo, que la ponen a Caperucita en un lugar totalmente diferente. No es la niña dócil y frágil. Eso se trabaja con las maestras y se hacen escenas de lecturas con los chicos. (...) En algunas escuelas he notado, con el tema de la homosexualidad, un cambio muy grande. El año pasado con mis nenes de primer grado trabajamos las distintas formas de familia, mostré un montón de fotos, conversamos qué era un familia y me 'jugué', entre paréntesis, al poner dos varones con dos hijitos. Primero dijeron que eran el papá del nene y el tío, el padrino, hasta que les dije 'no, es un matrimonio de dos papás con dos chicos', pim!!!!, al principio me pareció que esto iba a ser un lío, y no hubo grandes repercusiones, yo creo que en la casa se conversó sobre el tema, pero los chicos lo tomaron como algo más natural que otros años²⁰⁸. Incluso cuando hacemos actividades sobre el trabajo, las distintas actividades, también salió en esa escuela muchas actividades que pueden hacer los dos. Había que ver si hombres o mujeres o los dos, en casi todas las actividades los chicos ponían que las podían hacer los dos, eran muy pocos los que ponían esto sólo las mamás o estas sólo los papás. O trabajo sólo de mujeres y trabajos sólo de varones. (...) Un cuento 'Sígueme', está en casi todas las escuelas porque es parte de la Biblioteca universal 'Sígueme. Una historia de amor que no tiene nada de raro'. Es un libro extrañísimo.

²⁰⁷En una escuela céntrica a la que asiste alumnado de los sectores medios, Hernández y Reybet (2006) reconstruyen el proceso que condujo a la posibilidad de las chicas a jugar este deporte. Por medio de la re-interpretación de una norma pre-existente, redactada por alumnos varones de 7° grado, se prescribe el uso ordenado de los recreos, en forma separada e integrada.

²⁰⁸Argentina sancionó en julio de 2010 la ley de matrimonio igualitario que legaliza el matrimonio entre personas del mismo sexo.

Una historia de amor entre un elefante y una hormiga. Y ella es la que en una hoja le escribe 'sígueme' y lo hace entrar a él en mundos muy particulares, un elefante bastante extraño porque tiene lunares medio lilas. Toca muchas cuestiones, también la de género porque ella es la que lo busca y en muchos talleres en escuelas donde lo hemos hecho las maestras dicen es una loca, una puta (bajando el tono de voz) porque aparte es una hormiga con cintura de avispa, medio pintarrajeada, es genial. (...) Otro que habla mucho de género es un libro de Anthony Brown 'La familia de la cerda'. Es fantástico. Habla de género. Es la historia de la familia de apellido Cerdo que se van convirtiendo. El rol de la mamá, del papá, bien marcados, el de los niños, y vos empezás a ver el papá que tiene un importantísimo trabajo y la mamá hace las cosas de la casa. Los niños van a una importantísima escuela en el importantísimo auto del papá y lo que tiene de interesante es que es un libro álbum, hay un trabajo entre la imagen y el texto. Brown es como el pope de los libros álbum, los chicos lo tienen que tener en la mano o se lo tenés que ir mostrando que lo puedan ver. Es genial para trabajar género. Una mamá que nadie veía, está en otros colores, medio invisible, el padre grande ocupando gran parte de la página por ejemplo, y ella no, los cuadros de ella chiquitos, en tono sepia, no se le nota la cara. Hay muchas maestras que dicen que no les gusta ese libro, que no se lo leerían a sus alumnos nunca, cuestionan porque la familia es de clase media alta, ingleses, escuela privada, porque no se parece en nada a la vida de los chicos, que en estos sectores donde trabajamos no es la casa de los chicos, el living de los chicos ni ¡si uno les va a leer a los chicos aquello que solamente tiene que ver con su vida!!!. Los chicos algunos empiezan a contar las historias de su casa, se sienten muy identificados con lo que pasa en el libro. Aparte el peso está en los roles y abre la ventana al toque, aparece 'mi mamá también', porque al principio la madre aparece medio desdibujada, la cara no se ve bien, los colores. El libro, yo he notado en algún momento que cuando lo he leído en la escuela los chicos se cuestionan algunas cosas pero se sienten muy identificados, lo ven como natural, ven que sus mamás también hacen todas las cosas de la casa y que sus papás salen a trabajar. Es un libro que hay que leerlo mucho porque a uno también le hace ruido (...)

(Entrevista a Laura. Fecha: 4 de noviembre de 2013. Lugar: su domicilio)

Asocio a su relato, al libro *Cuentos de hadas feministas* de Bárbara G. Walker (1996, citada en Walker Maldonado, 2008). En los cuentos se resiste la pasividad de las princesas con personajes más asertivos. A diferencia de las mujeres y princesas de cuentos de hadas tradicionales, la autora presenta a mujeres valientes, emprendedoras, sintonizadas con la naturaleza y cuya belleza proviene de adentro.

A lo largo de este capítulo se visibiliza una tensión entre el mantenimiento y la resistencia de los roles de género asignados históricamente a los sexos.

El fiel de la balanza se inclina para el lado de la continuidad de lo instituido. Y los cambios que aparecen en el campo son de lenta consolidación.

Las situaciones descritas en mi campo son prueba de la efectiva presencia de la cultura mediática y del consumo incluso entre chicos/as de clases populares, comprobando que, en la actualidad, los consumos culturales son referentes prioritarios en los procesos de identificación de género.

En el mundo de las niñas la fusión entre: los colores de la vestimenta y accesorios, los libros infantiles con historias de princesas, hadas y brujas, las muñecas Barbie, como representación del imaginario generizado infantil, expresa el impacto de la cultura globalizada que recrea viejos valores sobre la feminidad.

Ana de Miguel (2014: 6) reflexiona en torno a cómo incluso en los países con mayores cuotas de paridad social, la desigualdad sexual continúa reproduciéndose sin mayores problemas, hasta cierto punto que se puede hablar de una fuerte amenaza de involución en la reproducción acrítica del rosa y el azul. Tanto para los varones como para las mujeres el color que los identifica es un símbolo muy fuerte al ofrecer sentido de pertenencia a un sexo u otro.

Un potente constructor de la masculinidad es el fútbol, que requiere, así como la conquista amorosa, de ciertas condiciones como audacia, habilidades, riesgo, competitividad.

Las experiencias de niñas y niños en relación al espacio físico - doméstico y público -difieren, es decir, la tradicional división sexual del trabajo también incide en los juegos infantiles.

El mundo de los sentimientos supone aprendizajes tempranos adquiridos durante la socialización temprana y se traslada, en el ámbito escolar, con mayor visibilidad por los varones.

En el mundo contemporáneo es imposible referirse a los procesos y dinámicas socioculturales sin contemplar, de alguna manera, los circuitos masivos que interfieren, vehiculan o median la trasmisión cultural. Un señalamiento interesante para mi investigación es el peso que los medios de comunicación tienen en los distintos sectores sociales, ya que incluso sectores poco familiarizados con la lecto-escritura utilizan hábilmente las nuevas tecnologías que cambian constantemente ante la vista de todos.

Por lo general se identifican distintas tesis para explicar el efecto de la cultura globalizada. Por un lado se interpreta la masificación de las audiencias como castradora de la genuina imaginación y creatividad infantil, con efectos conservadores desde el punto de vista de los valores que refuerzan la segregación sexual - en claro retroceso a los avances del feminismo en los 60 y 70, tal como plantea Natasha Walter (2010). Por otro lado, se exagera la capacidad de distanciamiento y resistencia de los sujetos infantiles desde posiciones voluntaristas. Por último, la que más se acerca a la realidad de mi campo, es la que postula una posición intermedia que reconoce la complejidad inherente a los procesos de subjetivación de niñas y niños, y describe reacciones diversas, incluso contradictorias, frente a los modelos únicos impuestos por la oferta del mercado cultural (Morgado, 2000; Cortés Canarelli y MaríItarte, op. cit.).

CONCLUSIONES

Mi estudio, que inscribo en el paradigma de la nueva etnografía feminista post-estructuralista, una perspectiva originariamente desarrollada en los países anglosajones, contribuyó a afianzar una nueva y fecunda línea de investigación alternativa al modelo de socialización de los roles sexuales que en Argentina hegemoniza el campo de la investigación socioeducativa con perspectiva de género.

Mi investigación etnográfica consistió en una experiencia intencional de aprendizaje de la diversidad - contingente y relacional - basada en el establecimiento de vínculos empáticos en el encuentro de subjetividades y en la generación de procesos reflexivos. Desde esa disposición favorecí la generación de vínculos colaborativos con parte de la docencia, y logré contar con la esencial contribución de niñas y niños.

La producción de registros de naturaleza variada aportó distintas y complementarias dimensiones analíticas de un objeto de estudio complejo. A medida que fui efectuando afirmaciones, las fui poniendo en el contexto de producción. Respeté ese eje de análisis e interpretación en la escritura de mi experiencia etnográfica en la escuela.

En mi estudio comprobé que la escuela primaria es un espacio feminizado y feminizado en el que las maestras comparten (y dirimen) la función de *cuidado* de la infancia. A esa conclusión arribé luego del examen de las articulaciones e imbricaciones mutuas entre la esfera privada/doméstica del hogar y el espacio público escolar.

Si bien el trabajo de campo transcurrió dentro del establecimiento, mi interés por articular edad, género, parentesco y clase social, abrió mi mirada hacia las condiciones

del entorno social en las que se desenvolvía la vida cotidiana de los primeritos. Esta estrategia resultó válida para situar en contexto las descripciones analíticas realizadas.

Las observaciones, las conversaciones y entrevistas, sumadas a la información extraída de fuentes bibliográficas, documentación de la institución escolar, informes de ONGs, artículos de diarios regionales, fueron centrales para, entre otros aspectos, analizar e interpretar las formas de acompañamiento de las familias a los procesos de escolarización de sus hijas e hijos.

Las relaciones de género y de parentesco fueron leídas desde las particulares condiciones de subsistencia cotidiana de la mayoría de las familias de ese sector social. De este modo, mostré que si bien las privaciones materiales representaban límites objetivos al desarrollo pleno de las potencialidades de sus miembros, la valoración social de la educación escolar de hijas e hijos era una constante al menos en el inicio de la escolaridad, operando como un factor de integración al orden social escolar y social, si bien no exento de impugnaciones.

Un hallazgo trascendente de mi estudio, pasó por demostrar la composición sexo-genérica del significativo acompañamiento de las figuras parentales, situación que quedaba velada en el uso cotidiano de la noción de familia como equivalente a madres.

En ese sentido, mi investigación transparentó el trabajo invisible y no remunerado que las mujeres desarrollaban tanto dentro como fuera del hogar. De mayor trascendencia fue la comprobación de la potencia de las creencias que siguen identificando a las madres principalmente como amas de casa, aun cuando declaren un trabajo asalariado y posean mayores credenciales educativas que los padres, asumiendo como propio de la condición femenina, el rol de educadoras naturales de la infancia. Ellas ocupaban parte de su tiempo y energía, dentro del hogar en el seguimiento de las

tareas escolares de su progeñe, y hacia afuera, extendían esta función a la escuela como espacio público estatal.

Puntualmente sumé como un aporte significativo las enunciaciones de las madres como portavoces de los grupos familiares ante la escuela. El análisis de sus percepciones sobre los juegos, juguetes e intereses de hijas e hijos, previamente a su ingreso al sistema educativo, despejó el rol de la escuela en la asignación de identidades de género que oponían en un registro único feminidad y masculinidad. Los modelos de ser mujer y de ser varón aparecieron anticipadamente con contornos nítidos, lo que invita a reflexionar sobre la influencia de los hogares en el sostenimiento de un esquema dicotómico de género.

Desde otro ángulo, mostré los estilos distintivos con que las figuras parentales en su relación con los agentes escolares, replicaban los guiones prototípicos de la feminidad y la masculinidad, de mayor negociación, mediación y conciliación en un caso, y de mayor oposición y antagonismo en el otro.

Mi trabajo de campo ubicó, sin distinciones de género, a la docencia como depositaria del saber a transmitir, exhibiendo una posición de superioridad académica ante las familias legas y subestimando las posibilidades enunciativas de los sectores populares.

Enfocándome en dos de las maestras, a las que realicé sendas entrevistas biográficas, pude detectar viejas significaciones atribuidas a la docencia una vez devenida en profesión femenina, desde principios del siglo XX en Argentina. Pude identificar junto a la emergencia de nuevos sentidos adheridos a las prácticas de las maestras actuales, viejas significaciones que conciben a la mujer desde un *continuum* que va de mujer a madre y a maestra. La maternidad (real y metafórica) de las maestras dotó de contenido al accionar sobre los primeritos.

Las actuales posibilidades/opciones/elecciones de una profesión que está instalada en el imaginario colectivo como horizonte laboral femenino, están atravesadas por una tensión entre deseos de difícil conciliación que reconocen condicionamientos sociales que hacen difícil conjugar en una sola persona la maternidad y la proyección profesional, que, según revelaron mis entrevistadas, cada una resuelve de un modo contingente.

En sus relatos, la procreación humana perdió su condición de hecho social, y al naturalizar la maternidad, ésta se convirtió en un eje central de los roles generizados en el aula y en el hogar. Madres y maestras unidas en su común condición de mujeres quedaron asociadas en el cumplimiento de una función socialmente desprestigiada, la del cuidado. Esta situación invita a reflexionar acerca de si esta naturalización no está contribuyendo a la construcción de un orden genérico dual masculino/femenino jerárquico que se inscribe en los cuerpos de los niños y niñas.

La descripción analítica de los procesos de configuración de las relaciones de género en el campo de los primeritos de la escuela primaria seleccionada, tuvo a las niñas y los niños como interlocutores privilegiados en la producción de conocimiento. De su mano fui avanzando en articulaciones significativas entre edad, género, clase social y parentesco. Sus contribuciones a mi estudio confirmaron la importancia de incorporar sus voces en las investigaciones sobre la niñez.

Una parte sustancial de mi investigación estuvo centrada en situar en contexto los diferentes modos de posicionarse de las niñas y los niños de la primera infancia, en el campo cultural y en particular el de género. La decisión de abordarlos como sujetos sociales y epistémicos fue la condición que permitió que me enseñaran sobre su mundo y sobre cómo percibían el mundo adulto. Esto fue causa de alguna perplejidad mía en el

campo ya que no escapé de las categorías locales de clasificación de los géneros y parentesco.

Las estrategias de diálogo que propicié con chicas y chicos me permitieron reconstruir los imaginarios diferenciados según su sexo, sin por eso afirmar la existencia de culturas separadas.

El resultado de mi abordaje puso en evidencia los complejos procesos mediante los cuales alumnas y alumnos de los primeritos fueron configurando sus identidades de género. En una variedad de interacciones sociales y múltiples contextos educativos mostraron tendencia al mantenimiento y, en menor medida, a la subversión (en forma contradictoria) de la división entre espacios de sociabilidad femeninos y masculinos.

El trabajo de campo dio cuenta de procesos de construcción de subjetividades de género que oscilaban entre la conformidad y la disidencia con el orden de género vigente. Por momentos las representaciones de los sujetos armonizaban y, en otros, se oponían a las prescripciones de conducta “correctas” en las cuales ellos habían sido ubicados. De todos modos, pareció primar el acuerdo con los modos hegemónicos de procesamiento de la diferencia sexual.

En general el campo ofreció evidencia de procesos de clasificación de las experiencias de género en dos compartimentos dicotómicos que definían “lo femenino” y “lo masculino”, como si se tratara de mundos cerrados sólo comunicados entre sí desde una relación de dominio de unos y subordinación de otros.

El dispositivo de lectura de un cuento no sexista, una actividad que planifiqué con colaboración de la docencia, fue ideado desde el supuesto de la capacidad reflexiva de niñas y niños y de su condición de sujetos. Los resultados fueron más allá que la mera interpretación escolar de un relato infantil a la usanza escolar. Permitió a las niñas

y los niños abrirse y compartir su presente comunicando abiertamente sus expectativas, ilusiones, frustraciones, alegrías.

Mi trabajo dio cuenta que las identidades de género son contexto-dependientes. En sus relatos niñas y niños mostraron que en contextos menos formales que el escolar, como el barrio o la casa, podían experimentar prácticas (colores, vestimenta, juegos) consideradas propias del otro sexo. Al traspasar la barrera simbólica que divide a los géneros asignados culturalmente, estas niñas y niños de familias populares consideraron legítimo el cruce de estas barreras que dividen a los géneros asignados culturalmente, sin que sintieran menguada su definición como nenas o como nenes. De todas maneras, algunas de las transgresiones que he documentado, tomaban un tono paródico, que deja dudas sobre el efecto que produce en relación a las definiciones hegemónicas de género.

Mi interés por atender los matices y las contradicciones que pudiesen tensionar las bases en que se funda el binarismo de género y el heterosexismo, me permitió captar y describir algunos momentos disruptivos del régimen de género dominante.

Niñas y niños se mostraron como intérpretes competentes del cuento y cada grupo aportó un enfoque distinto (la conversación era abierta y eran ellas y ellos los que instalaban los temas). De este modo, en el momento del análisis e interpretación de sus palabras y gestos, me encontré con una disparidad de vivencias no obstante lo cual pude reconocer la preeminencia del patrón dominante.

Ante el cuento escogido como disparador, las niñas mostraron, individual y colectivamente, identidades de género débilmente articuladas y atravesadas de contradicciones y tensiones (como refleja el propio cuento *Rosa Caramelo*).

Por otra parte, las imágenes que ofrecían de sí mismas impresionaban como menos homogéneas que las de los varones. No obstante, solían coincidir en la división

entre “juegos de nenas” y “juegos de nenes”, con una potencia discursiva anticipatoria de roles futuros.

Cuando combiné en el análisis la edad con el género, detecté una situación de asimetría en las experiencias vividas por niñas y niños, que se hizo particularmente visible en la oposición “adentro-afuera” del hogar familiar. En este contexto las vivencias de las niñas dieron cuenta de restricciones en el acceso al espacio físico público frente a las mayores opciones de sus hermanos y amigos varones. Como parte del aprendizaje del cuidado del que eran objeto, en mayor medida que los varones, las niñas pequeñas asimilaban que las actividades recreativas las debían realizar en espacios regulados por los adultos.

Según me transmitieron, en la vida cotidiana las niñas contaban con más opciones de vestimenta y de colores, sin que ello afectara su condición de mujeres. En cambio, los varones veían más acotado el campo de acción en ese terreno. Por otra parte, la masividad del rosa entre las chicas tenía equivalente entre los varones: salvo el rosa, usaban varios colores.

En las voces especialmente de los niños y en algún juego esporádico de las niñas, la vida sentimental, real o imaginaria, reforzaba el orden binario: dos sexos (varón/mujer) que se corresponden bis a bis con dos géneros (masculino/femenino), y una única y excluyente orientación: la heterosexualidad. Fueron los varones los más vehementes en rechazar la homosexualidad como una necesidad de mostrarse como “no femeninos” e incluyeron insultos que asegurara el control de la normalidad. Además, el parentesco aparecía como un constante interrogante para dilucidar las relaciones entre las personas (y los personajes que las representan, por ejemplo en el cuento *Rosa Caramelo*). Interés que puede devenir de la conformación de su propio entorno familiar y barrial.

La decisión de incluir los procesos de *reflexividad* de los sujetos me permitió expandir el campo de lo observable. Incluso convertí en objeto de reflexión mi modo de “hacer etnografía”, una cuestión que emergió a partir de la opción que tomé de quedarme “adentro” de la escuela primaria seleccionada.

También la reflexividad alcanzó a la docencia que pudo advertir en algunas de sus prácticas de enseñanza (la clase: Los cocineritos) o en los regalos al alumnado (para el Día del Niño) estaban marcados por el binarismo de género. Ese proceso me instruyó sobre la existencia de una nueva oferta editorial de cuentos infantiles que expresan órdenes alternativos de género, sexualidad y familia, aunque considerada de difícil inserción en las escuelas por las resistencias de diverso orden que provoca entre la docencia.

La colaboración de niñas y de niños ha sido crucial. Encontré que la instancia de lectura ofrecida con la intención de habilitar un resquicio en la rutina institucional con el fin de reflexionar sobre sus experiencias de lectura, trascendió a la propia escuela como horizonte, al incorporar dimensiones del problema de estudio bajo nuevas facetas. En esas instancias, la escuela fue el lugar desde donde hablaron de la configuración de las relaciones de género en la familia y en el barrio. El dispositivo de lectura resultó de indudable valor. Sirvió para provocar las reacciones de alumnas y alumnos frente a un cuento no sexista que toma, críticamente, al color rosa como símbolo de la feminidad enfatizada.

Además, en mi trabajo dejé evidencia del “poder des-educador” de las nuevas agencias socializadoras configuradoras de identidades de niñas y niños desde un imaginario expandido a escala global a través de la industria del juguete, las editoriales de cuentos infantiles, la industria de la vestimenta, entre otras. Describí sucesos que daban cuenta del impacto normalizador de este tipo de discurso pero también dejé

registro de la complejidad inherente a los procesos de subjetivación infantil y la existencia de distintas posiciones, incluso contradictorias.

Otro resultado de mi investigación puso en evidencia los procedimientos burocráticos escolares estandarizados y los contextos asimétricos en que interactuaban la escuela y la familia. Los mismos vehiculizan una visión sobre los modos “normales” en que se conjugan las relaciones entre varones y mujeres y entre adultos/s y niños/as. Encorsetan a los sujetos en casilleros estancos: varón/mujer; alumna/alumno; padre/madre, maestra/maestro; hijo/hija; impidiendo dar cuenta de la heterogeneidad de las formas de vida y atrapando al género en un esquema dicotómico.

Con esta tesis he pretendido demostrar, desde un estudio de caso exhaustivo, cómo los valores tradicionales educativos y de la sociedad neuquina sobre la enseñanza y las relaciones de género, aunque reflejan algunas discontinuidades, sostienen la permanencia de un viejo imaginario que representa en lo personal un desafío ético y político para seguir accionando desde los lugares que ocupó como ciudadana, docente e investigadora.

Como parte de ese compromiso el diálogo entre los datos empíricos de mi investigación con la teoría feminista que reflejo en esta tesis, sigue nutriendo mi actual proceso reflexivo, sugiriendo futuras exploraciones en esta área de estudio.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena (1993). *La cotidianeidad. Algunas consideraciones teóricas metodológicas*. Rosario, Argentina: Escuela de Antropología. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

ALLIAUD, Andrea (1994). “Maestras eran las de antes?. Una historia para recordar. El caso de Argentina”. *Revista La educación*, Año XXXVIII. N° 117, pp 63-74. OEA (Organización Estados Americanos).

ALTABLE, Charo (2000). *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Madrid: Miño y Dávila.

ÁLVAREZ, María Eugenia, BERCOVICH, Gabriela A., y HERRERO, Ana Carolina (s/f). Documento de la Dirección Provincial de Estadísticas y Censos. Neuquén, Argentina.

AMEIGEIRAS, Aldo (2006). “El abordaje etnográfico en la investigación social”, en Irene VASILACHIS de GIALDINO (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, pp 107-151. Barcelona: Gedisa.

ARENAS, Gloria (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*, Málaga: Graó.

BADINTER, Elizabeth (1993). *La identidad masculina*. Madrid: Alianza.

BALLARÍN, Pilar (2006). “La educación ‘propia del sexo’”. En RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (comp.). *Género y currículo. Las aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*, pp 36-58. Madrid: AKAL.

BATALLÁN, Graciela (1999). “La apropiación de la etnografía por la investigación educacional. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile”. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Año IV, N° 14, pp 3-11. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

..... y NEUFELD, María Rosa (1988). “Problemas de la antropología y la investigación educacional en América Latina”. *Cuadernos de Antropología social*, N° 12, pp I-VI. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y MINGO, Araceli (1999). "Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación". En BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y MINGO, Araceli (coords.) *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*, pp 13-53. México: Paidós.

BLÁZQUEZ, Gustavo (2012). *Los actos escolares. El discurso nacionalizante en la vida escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

BONDER, Gloria (1993). *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones; una meta educativa*. Documento PRIOM (Programa Nacional Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el área educativa). Ministerio de Cultura y Educación República Argentina.

BOURDIEU, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

BRAVIN, Clara (2004). *Escuelas, familias y mujeres*. Buenos Aires: Novedades educativas.

BUTLER, Judith (2010). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

CASTAÑO, Cecilia (1999). "Economía y género". *Revista Política y Sociedad*, vol.32, pp 23-42. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

CARLI, Sandra (2006). "Notas para pensar la infancia en Argentina. Figuras de la historia reciente". *El Monitor* N° 10. Buenos Aires: Revista del Ministerio de Educación. Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier3.htm>. Consulta: agosto 2013.

CERLETTI, Laura (2010). "Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría 'familia'". *Intersecciones en Antropología* N° 11, pp 185-198). Tandil, Argentina: Facultad de Ciencias Sociales. UNCPBA (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires).

COHN, Clarice (2005). *Antropología da criança*, Río de Janeiro, Brasil: Jorge Zahar Editor.

COLANGELO, María Adelaida (2005). "La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje", pp 1-7.

www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf. Consulta: abril de 2009.

CONNELL, Robert (1997). "La organización social de la masculinidad". En VALDÉS, y Teresa y OLAVARRÍA, José (eds.). *Masculinidad/es*, pp 31-48. Santiago de Chile: Isis internacional/FLACSO Chile.

CORREA, Mariza (2003). *Antropólogas & antropología*. Belo Horizonte, Brasil: editora Universidade Federal de Minas Gerais.

CORTÉS CANARELLI, Beatriz y MARÍ ITARTE, Rosa (2013). "(Re) Construcción de identidades de género en espacios sociales y educativos. Aportaciones desde la pedagogía y la psicología". *Revista de Estudios urbanos y ciencias sociales*, vol 3, N° 1, pp 69-87. Almería-Barcelona-Granada. <http://www2.ual.es/urbs/index.php/urbs>. Consulta: marzo 2013.

CURIA, Melina (2006). "Pequeños consumidores: algunas reflexiones sobre la oferta cultural y la construcción de identidades infantiles". En CARLI, Sandra (comp.). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, pp 296-319. Buenos Aires: Paidós.

DAVIES, Bronwyn (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid: Cátedra.

DE LA TORRE, Renée (1997). "La comunicación inter-subjetiva como fundamento de objetivación etnográfica". En *Comunicación y sociedad*, pp 149-173. México: Universidad de Guadalajara.

DE MIGUEL ALVAREZ, Ana (2014). "La dialéctica de la teoría feminista: lo que nos une, lo que nos separa, lo que nos hace avanzar". En *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, N° 63, pp 191-204. Universidad de Murcia. <http://revistas.um.es/daimon>
PDF.DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/199711>. Consulta: febrero 2014.

DORLIN, Elsa (2009). *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista*, Buenos Aires: Nueva Visión.

DURÁN, María Ángeles (2011). "El trabajo del cuidado en el marco macroeconómico". En DURÁN, María Ángeles (dir.). *El trabajo del cuidado en América Latina y España*. Documento de CeALCITrabajo n° 54. Madrid: Fundación Carolina.

DUSCHATZKY, Silvia y REDONDO, Patricia (2000). “Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas”. En DUSCHATZKY, Silvia. *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, pp. 121-185. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, Inés (2000). “Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela”. En GVIRTZ, Silvina (comp.). *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, pp 105-132. Buenos Aires: Santillana.

ESTEBAN, Mari Luz (2008). “El amor romántico y la subordinación social de las mujeres: revisiones y propuestas”. *Anuario de Psicología* vol. 39, nº 1, pp 59-73. Barcelona: Facultat de Psicologia Universitat de Barcelona.

FAVARO, Orieta (2000). *Neuquén. La sociedad y el conflicto ¿Viejos actores y nuevas prácticas sociales?*. Documento de trabajo, CEHEPYC (Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura, CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales)
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cehepyc-uncoma/20110503100147/Neuquen.pdf>

FELDFEBER, Myriam y GLUZ, Nora (2011). “Las políticas educativas en Argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo””. *Educação & Sociedade*, vol. 32 N° 115, pp 339-356. Campinas, Brasil: CEDES, Universidad Estadual de Campinas-UNICAMP.

FEMENÍAS, María Luisa y SOZA ROSSI, Paula (2011). “Presentación: para una mirada de género situada al sur”. En FEMENÍAS, María Luisa y SOZA ROSSI, Paula (comps.). *Saberes situados/Teorías trashumantes*, pp 9-38. La Plata, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

FERNÁNDEZ FRAILE, María Eugenia (2009). “Consideraciones sobre el sexismo lingüístico”. En FERNÁNDEZ FRAILE, María Eugenia, ROMO AVILÉS, Nuria, BONACCORSI, Nélica y LAGUNAS, Cecilia (comps.). *Los Estudios de las mujeres de España y Argentina. Propuestas para el debate*, pp 15-36. Buenos Aires: Prometeo.

FERNÁNDEZ, Josefina (2004). *Cuerpos desobedientes. Travestismo e identidad de género*. Buenos Aires: Edhasa.

FERREIRA, Manuela (2002). “Os estranhos sabores de perplexidade numa etnografia com crianças em Jardim da Infancia”. En CARIA, Telmo H. (comp.).

Experiencia etnográfica em Ciências Sociais, pp 149-166. Lisboa, Portugal:Edições Afrontamento.

FRANZÉ MUDANO, MaríaAdela (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid, Publiequipo.

..... (2013). “Perspectivas antropológicas y etnográficas de las políticas públicas”. En *Revista Antropología Social*, N° 22, pp 9-23. Madrid: Universidad Complutense.

GARCÍA SUÁREZ, Carlos Iván (2001). “La pedagogía del cuerpo como bastión del género”. En *Nómadas*, N° 14, pp 124-139. Bogotá, Colombia: Universidad Central - DIUC (Dirección de Investigación Universidad de Cuenca).

GIARETTO, Marina (2010). “Las tomas de tierras urbanas y las posibilidades de una crisis del régimen de propiedad”. En *Revista universitas humanística* n° 70, pp 133-149. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Antropología y Sociología.

GEERTZ, Clifford (2005). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GOBBO, Francesa (2003). “La investigación etnográfica como una fuente de la Educación Intercultural”. En *TRANS. Internet Zeitschrift für Kulturwissenschaften* N° 15. www: http://www.inst.at/trans/15Nr/08_1/gobbo15.htm. Consulta: junio 2010

GREGORIO GIL, Carmen (2006a). “Contribuciones feministas a problemas epistemológicos de la disciplina antropológica: representación y relaciones de poder”. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. Ed. Electrónica, Volumen 1, Número 1. Enero-Febrero 2006, pp 22-39. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. www.aibr.org. Consulta: mayo 2010.

..... (2006b) *Violencia de género y cotidianeidad escolar*. Estudios 23. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social

..... (2005). “Representaciones de género y parentesco en la aplicación de las políticas de acción social”. En MAQUIERA D’ ANGELO, Virginia y otras (coord.). *Democracia feminismo y universidad en el s XXI*, pp 667-678. Madrid: Instituto Universitario de Estudios de la Mujer, Universidad Autónoma de Madrid.

..... y FRANZÉ MUDANO, Adela (2006). “Una mirada desde la antropología social: diferenciaciones de género y mediaciones culturales en los procesos educativos”, pp 77-100. En RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (coord.). *Género y currículo: aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal.

GRUGEON, Elizabeth (1995). "Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo". En WOODS, Peter y HAMMERSLEY, Martin (comps.). *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, pp 23-98. Barcelona: Paidós.

GUBER, Rosana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma

..... (1991) *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Posmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Legasa

....., MILSTEIN, Diana y SCHIAVONNI, Lidia (2012). "La reflexividad o el análisis de datos. Tres antropólogas de campo". En GUBER, Rosana (comp.). *Prácticas etnográficas. Ejercicios de reflexividad de antropólogas de campo*, pp 41-63. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GVIRTZ, Silvina (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930 y 1970)*, Buenos Aires: Eudeba

HENN FABRIS, Eli Terezinha, DE AMORIN MARCELLO, Fabiana y SOMMER, Luis Enrique (2011). "Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia". En *Revista Educación y Pedagogía*, vol 23, número 60, pp 89-99. Antioquía, Colombia: Facultad de Educación. Universidad de Antioquía.

HERNÁNDEZ, Adriana y REYBET, Carmen (2006). "Apropiación del espacio escolar por parte de alumnos y alumnas en una escuela primaria de la ciudad de Neuquén. Resignificación de la norma que regula el uso del patio durante los recreos. En *Actas pedagógicas*, Año 5 N° 3, pp 11-17. Cipolletti, Argentina: Facultad Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

HYDE, Janet Sh. (1995). *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid: Morata.

JACKSON, Philips (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

JELIN, Elizabeth (2010). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

JORDAN, Ellen (1999). "Los niños peleones y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar". En BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y MINGO, Araceli (coords.). *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*, pp 225-249. México: Paidós.

JULIANO, Dolores (2003). “Los géneros de la cultura. Antropología, feminismo y cultura popular”. Entrevista de Enrique Santa María y Juan De La Haba. En *Voces y culturas. Revista de Comunicación* N° 19-20, pp 183-197. Barcelona: Instituto Catalá d’Antropología (ICA).

KOGAN, Liuba (1993). “Género-Cuerpo-Sexo: apuntes para una sociología del cuerpo”. *Debates en Sociología*. N° 18, pp 35-57. Lima, Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Departamento en Ciencias Sociales.

<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/debatesensociologia/article/view/6676/6779> Consulta: noviembre 2014.

KOLDORF, Ana Esther (2014). “La ciudadanía de las mujeres en debate. Cuidados y derechos, una deuda pendiente del feminismo en Argentina”. En DAICH, Deborah (comp.) *1° Coloquio Latinoamericano de Antropología Feminista*, pp 133-147. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.

LAGARDE, Marcela (1999). *Identidad femenina*.

<http://www.hegoa.ehu.es/congreso/bilbo/doku/lau/IdentidadFemeninadeMarcelaLagarde.pdf>. Consulta: abril 2015.

LAMAS, Marta (2000). “Género, diferencia de sexo y diferencia sexual”. *Cuicuilco*, año/vol 7, número 018, pp 1-25. México D.F.: Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Red ALyC.

La Hemeroteca científica en línea en ciencias sociales www-redalyc.org. Consulta: julio 2013.

LANGELLIER, Kristin y PETERSON, Eric (1997). “Las historias de la familia como estrategia de control social”. En MUMBY, Dennis (comp.). *Narrativa y control social. Perspectivas críticas*. Buenos Aires: Amorrortu.

LIMA BONETTI, Alinne de (2006). “Intrusas bem-vindas: un olhar sobre os cruzamentos entre gênero, relações de poder e sensibilidades na pesquisa etnográfica”. En PILAR GROSSI, Miriam y SCHWADE, Eliste (editoras). *Política e cotidiano: estudos antropológicos sobre gênero, família e sexualidade*, pp 17-46. Florianópolis, Brasil: Nova Letra.

LÓPEZ GIL, Marta (1999). *El cuerpo, el sujeto, la condición de mujer*. Buenos Aires: Biblos.

LORINI, Alessandra (2003). “Alice Fletcher y la búsqueda de reconocimiento de las mujeres en la profesionalización de la Antropología Americana”. *Cromohs*, N° 8, pp 1-25. Florencia, Italia: Universidad de Florencia.

http://www.cromohs.unifi.it/8_2003/lorini.html Consulta: mayo 2011

LUKE, Carmen (2000). “La infancia y la maternidad y paternidad en la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles”. En LUKE, Carmen (comp.). *Feminismos y pedagogía en la vida cotidiana*, pp160-178. Madrid: Morata.

MAQUIEIRA D'ANGELO, Virginia (2001). “Género, diferencia y desigualdad”. En BELTRÁN, Elena y MAQUIERIA, Virginia (eds.). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, 127-190. Madrid: Alianza.

MARKOWITZ, Fran (2003). “Sexualizando al antropólogo: implicaciones para la etnografía. En NIETO, José Antonio (ed.). *Antropología de la sexualidad y diversidad sexual*, 79-92. Madrid: Talasa,
<http://antropologia-online.blogspot.com.ar/2007/10/sexualizando-al-antropologo.html#sthash.ohAOJkzB.dpuf>. Consulta: marzo 2014.

MARTÍN ROJO, Luisa y GÓMEZ ESTEBAN, Concepción (2004). “Lenguaje, identidades de género y educación”. En LOMAS, Carlos (comp.). *Los chicos también lloran*, pp 81-109. Barcelona: Paidós.

MEAD, Margaret (1981). *Cartas de una antropóloga*. Buenos Aires: Emecé.

MENDEZ, Lourdes (2007). *Antropología feminista*. Madrid: Síntesis.

MILSTEIN, Diana (2008). “Conversaciones y percepciones de niños y niñas en las narrativas antropológicas”. *Sociedade e Cultura*, pp 33-40. Goiania, Brasil: Facultad de Ciencias Sociais. Universidade Federal de Goiania.

..... (2007). “Ser mujer y antropóloga en la escuela. En BONETTI, Alinne y FLEISCHER, Soraya. *Entre saias justas e jogos de cintura*, pp 281-304. Goiana, Brasil: Mulheres editoras. Facultad de Ciencias Sociais. Universidade Federal de Goiana.

..... (2006a). “Y los niños, ¿por qué no? Algunas reflexiones sobre un trabajo de campo con niños” (2006a). En *Ava* N° 10, pp 49-59. Posadas, Argentina: Programa de Postgrado en Antropología Social. UNAM (Universidad Nacional de Misiones).

..... (2003). *Higiene, autoridad y escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio acerca del deterioro del Estado*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

....., FERNÁNDEZ, María Isabel, GARCÍA, M. Alejandra, GARCÍA, Stella Maris y PALDINO, Mariana (2006). “Panorama de la antropología y la educación escolar en la Argentina: 1982-2006”. *Anuario de Estudios en Antropología Social*, pp 77-96. Buenos Aires: CAS (Centro de Antropología Social). IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social).

MINZI, Viviana (2009). “Mercado de productos para la infancia. Algo más que un juego de niños”. *El Monitor*, N° 22, pp 28-30. Buenos Aires: Revista del Ministerio de Educación.

MOLLER OKIN, Susan (2008). “Gênero, e público e privado”. Em *Estudos feministas*, vol. 16, pp 305-332. Florianópolis, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.

MOORE, Henrietta (1999). *Antropología y feminismo*. Madrid: Cátedra.

MORGADE, Graciela (2007). “Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen ‘poniendo el cuerpo’”. *Educação & Sociedade*, vol. 28, n° 99, pp 400-425. Campinas, Brasil: UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

Disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>>Consulta: setiembre 2014.

..... (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.

..... (1997). “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes ‘legítimos’”. En MORGADE, Graciela (comp.). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-193*, pp 67-114. Buenos Aires: Miño y Dávila.

..... (1992). “El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria”. *Cuadernos de Investigación* N° 12, pp 1-91. Buenos Aires. Miño y Dávila.

MORGADO, María Margarita (2000). “As crianzas e o consumo: algumas questões de investigação actuais”. *Educare-Educere* (1), pp 9-16. Castelo Branco, Portugal: Escola Superior da Educação de Castelo Branco.

OCORÓ LOANGO, Anny (2014). “El lugar del negro en la cultura escolar argentina o la cuestión negra en los actos escolares del 25 de mayo”. En VILLA, Alicia Inés y MARTÍNEZ, María Elena (comps.). *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*, pp 23-45. Buenos Aires: Noveduc.

PALERMO, Alicia Itatí (2012). “La articulación género, generaciones y prácticas políticas en el Campamento Latinoamericano de Jóvenes”. En ALVARADO, Sara, BORELLI, Silvia y VOMMARO, Pablo (editores). *Jóvenes, políticas y culturas: experiencias, acercamientos y diversidades*, pp 317-344. Rosario, Argentina: CLACSO-Homo Sapiens.

PERRÉN, Joaquín (2010). “Estructura urbana, mercado laboral y migraciones. Una aproximación al fenómeno de la segregación en una ciudad de la Patagonia

(Neuquén, 1960-990)". En *Miradas en movimiento, Revista Virtual sobre Migraciones*, vol 4, pp 1-33. Buenos Aires.
Consulta: setiembre 2011.

PESSOA DE CARVALHO, María Eulina (2004). "Modos de educação, gênero y relações escola-família". *Cadernos de Pesquisa*, Vol 34, N° 121, pp 41-58. Sao Paulo. Brasil: Fundação Carlos Chagas.

PINEAU, Pablo (2001). "Docentes indecentes: las maestras fundadoras y el respeto a los valores". En ANTELO, Estanislao (comp.). *La escuela más allá del bien y el mal*, pp 89-103. Rosario, Argentina: Ediciones AMSAFE.

PINKASZ, Daniel y TIRAMONTI, Guillermina (2006). "Las oportunidades educativas de las mujeres en la modernización de los 90s en Argentina". En *Equidad de género y reformas educativas, Argentina, Chile, Colombia, Perú*, pp 51-97. Santiago de Chile, Chile: Hexagrama.

PIÑA, Carlos (1988). *La construcción del "sí mismo" en el relato autobiográfico*, pp 1-104. Documento de Trabajo N° 383. 104 páginas. Santiago de Chile: Programa Flacso.

..... (1986) "Sobre las historias de vida y su campo de validez en las ciencias sociales". En *Revista Paraguaya de Ciencias Sociales*, Año 23, N° 67, pp 143-162. Asunción de Paraguay, Paraguay.

PLUMER, Ken (1999). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.

POVEDA, David y MARTIN, Beatriz (2003). "Marcos de participación y género. Las conversaciones narrativas de los niños y las niñas gitanas". *Estudios de sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*, Vol 4, N° 2, pp 455-484. Universidad de Vigo, España.

POUW, Nicky R. (1998). *La economía doméstica: desarrollo de una perspectiva alternativa.*, Documento Red europea WIDE (Women in DevelopmentEurope). Traducido por la coordinadora de ONGD-España.

PURCELL-GATES, Victoria, PERRY, Kristen, BRISEÑO, Adriana y MAZAK, Catherine (2011). "Hablemos de agencia: apropiación y resistencia en las prácticas de lectoescritura de niñ@s y jóvenes". En MILSTEIN, Diana, CLEMENTE, Ángeles, DANTAS-WHITNEY, María Alba, GUERRERO, Lucy y HIGGINS, Michael. En *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes*, pp 29-50. Buenos Aires: Miño y Dávila.

REYBET, Carmen (2013a). "La escuela bajo la lupa. Avances de un estudio etnográfico con enfoque de género". *La Aljaba.Segunda época*, Volumen XVII, pp 95-112. Buenos Aires: Miño y Dávila.

..... (2013b) "Etnógrafas mujeres: tras las huellas de un oficio generizado". En LAGUNAS, Cecilia, RODRÍGUEZ, Manuel Ángel, SOLÍS HERNÁNDEZ, Oliva y BONACCORSI, Nélica (eds.). En *Cultura, Saberes y Prácticas de Mujeres II*, pp 115-121. Luján, Argentina: Universidad Nacional del Luján.

..... (2009) "Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia". *La AljabaSegunda época* Vol XIII, pp 133-146. Luján, Argentina: Universidad Nacional de Luján.

....., ALLENDE, Susana y ZURBRIGGEN, Ruth (2009). Documento Programa Provincial de Educación Sexual Integral. Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Comisión Sectorial para el Programa ESI. http://www.larevuelta.com.ar/pdf/_Programa_ESI_Nqn.pdf.

ROCKWELL, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

..... (2006) "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?". Conferencia *XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación*, Buenos Aires.

..... (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

..... (1991). "Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina". *Perspectivas*, vol. XXI, n° 2, pp 171-184. Buenos Aires.

RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (2004). "Modelo de maestra y pervivencia de estereotipos". En RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (comp.). *La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*, pp 169-202. Buenos Aires: Miño y Dávila.

RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, María del Carmen y PEÑA CALVO, José Vicente (2005). "Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N° 112, pp 165-194. Madrid: CIS.

ROSENBERG, Martha (2007). "Maternidad (perspectivas)". En GAMBA, Susana Beatriz (coord.). *Diccionario de Estudios de género y feminismos*, pp 208-211. Buenos Aires: Biblos.

RUBIN, Gayle (1997). "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". En LAMAS, Marta (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, pp 35-96. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

..... (1989). "Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad". En VANCE, Carole (comp.). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, pp 113-190. Madrid: Revolución.

SÁNCHEZ, Dolores (2007). "El cuerpo traducido: globalización de prácticas discursivas y reelaboración cultural del género". En MUÑOZ MUÑOZ, Ana María, GREGORIO GIL, Carmen, SÁNCHEZ ESPINOSA, Adelina (eds.). *Cuerpos de mujeres: miradas, representaciones e identidades*, pp. 53-71. Granada: eug, Colección Feminae.

SANPEDRO, Pilar (2005). "El mito del amor y sus consecuencias en los vínculos de pareja". En *Disenso*, N° 45. Publicación on line, Tenerife. http://cdd.emakumeak.org/ficheros/0000/0392/Pilar_Sanpedro.pdf. Consulta: enero 2015

SANTILLAN, Laura (2012). "Las iniciativas educativas familiares bajo análisis: notas sobre la dimensión social y política del cuidado infantil". *Propuesta Educativa* N° 37. Año 21, pp 17-27. Buenos Aires: FLACSO.

STOLCKE, Verena (1992). "Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad?". *Mientras tanto*. N° 48, pp 87-111. Barcelona: Icaria.
..... (2004). "La mujer es puro cuento: la cultura del género". *Estudios Feministas*, 12 (2), pp 77-105. Florianópolis, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.

TARUCCI, Mónica (2014). "La antropología feminista como activismo desde la academia". En DAICH, Deborah (comp.). *1° Coloquio Latinoamericano de Antropología Feminista*, pp 15-28. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.
..... (2011). *La adopción. Una aproximación desde la Antropología del Parentesco*. Buenos Aires: Librería de Mujeres Editoras.

THORNE, Barrie (1999). *Gender play. Girls and boys in school*. New Jersey: Rutgers University Press.

VELASCO MAILLO, Honorio M., GARCIA CASTAÑO, F, Javier y DÍAZ DE RADA, Ángel, "Primera Parte. Introducción". En VELASCO MAILLO, Honorio M., GARCIA CASTAÑO, F. Javier, y DÍAZ DE RADA, Ángel. *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*, pp 13-20. Madrid: Trotta.

VEZUB, Lea Fernanda (2005). "Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?". *DIDAC. Nueva Época*, N° 46, pp 4-9. México: Universidad Iberoamericana.

WAINERMAN, Catalina (2005). *La vida cotidiana en las nuevas familias ¿Una revolución estancada?*. Buenos Aires: Lumiere.

WALKERDINE, Valerie (2006). “Hay una multiplicidad de infancias”, Entrevista realizada por Inés Dussel. *El Monitor* N° 10. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro10/dossier3.htm>. Consulta: agosto 2013.

..... (1998) “La cultura popular y la erotización de las niñas”. En CURRAM, James, MORLEY, David y WALKERDINE, Valerie (comps.). *Estudios culturales y comunicación*, pp 481-495. Barcelona: Paidós.

WALKER MALDONADO, Dafne (2008). “La pervivencia de la ‘idea de princesa’ en la mujer del siglo XXI”. Tesis de Maestría. Valencia: Universidad Politécnica Valencia.

WALTER, Natasha (2010). *Muñecas vivientes: el retorno del sexismo*. Madrid: Turner.

WEST, Candance y ZIMMERMAN, Don H. (1999). “Haciendo género”. En NAVARRO, Marisa y STIMPSON, Catherine (comps.). *Sexualidad, género y roles sexuales*, pp 109-143. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

WILLIS, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

YANAGISAKO, Sylvia y COLLIER, Jane (1994). “Gender and Kinship Reconsidered: Toward a Unified Analysis”. EnBOROFSKY, Robert (ed.). *Assessing Cultural Anthropology*. Hawaii: Pacific University, Mc Graw-Hill, Inc. Traducción de María Rosa Neufeld, Juan Carlos Radovich y Marcela Woods.

YANNOULAS, Silvia (1996). *Educación: ¿Una profesión de mujeres?. La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Buenos Aires: Kapelusz.

ZIPES, Jack (2014). *El irresistible cuento de hadas- Historia cultural y social de un género*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

..... (2001). *Romper el hechizo. Una visión política de los cuentos folclóricos y maravillosos*. Buenos Aires: Lumen.

ZORDAN, Paola (2000). *Princesas: Produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo*. Tesis Maestría. Rio Grande do Sul, Brasil: Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.