



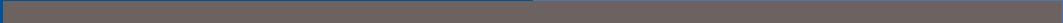
*Congreso
Internacional
Sare 2005:
“Niñas son,
Mujeres serán”*



EMAKUNDE
EMAKUMEAREN EUSKAL ERAKUNDEA
INSTITUTO VASCO DE LA MUJER

Erakunde autonomiaduna

Organismo Autónomo del



*Congreso
Internacional
Sare 2005:
“Niñas son,
mujeres serán”*

EMAKUNDE/
INSTITUTO VASCO DE LA MUJER

Vitoria-Gasteiz 2006

TÍTULO:
EDITA:
MAQUETACIÓN Y COORDINACIÓN:
FECHA:
Nº DE EJEMPLARES:
DESCRIPTORES:

DISEÑO GRÁFICO:
IMPRESIÓN:
ISBN:
DEPÓSITO LEGAL:

Congreso Internacional Sare 2005: "Niñas son, mujeres serán"
EMAKUNDE/Instituto Vasco de la Mujer. C/ Manuel Iradier, 36. 01005 Vitoria-Gasteiz

Ana Rincón
Octubre 2006
500
Niñas, socialización, educación, juego, literatura infantil, estudios de género, relaciones interpersonales, relaciones sexuales, roles sexuales, salud, violencia contra la mujer, medios de comunicación, imagen de la mujer, simposios
Ana Badiola e Isabel Madinabeitia
Esda Fotocomposición. C/ Padre Larramendi, 1. 48008 Bilbao
84-89630-05-4 / 978-84-89630-05-5
BI-2549/06

Precio: 20 euros

ÍNDICE

INAUGURACIÓN	7
Juan José Ibarretxe Markuartu	
Izaskun Moyua Pinillos	
"REPRODUCCIÓN SOCIAL DE LAS IDENTIDADES DE GÉNERO: DE NIÑAS A MUJERES"	15
Victoria Sau Sánchez	
"NIÑAS DE AQUÍ, NIÑAS DEL MUNDO"	21
Amaya Gillespie	
"ROLES DE GÉNERO Y MODELOS FAMILIARES"	31
Mª Ángeles Espinosa Bayal	
"EL JUEGO Y LA IDENTIDAD DE GÉNERO"	41
Ana Vega Navarro	
"LAS NIÑAS EN EL AULA: NUEVAS INVESTIGACIONES, VIEJAS DESIGUALDADES"	55
Becky Francis	
"MODELOS COMUNICATIVOS DE GÉNERO Y SU INFLUENCIA PRESENTE Y FUTURA EN LA VIDA DE NIÑAS Y MUJERES"	69
Mercedes Bengoechea Bartolomé	
"LEYENDO LAS IMÁGENES DE LOS LIBROS INFANTILES"	87
Adela Turín	
"APRENDIZAJES SEXUADOS EN LOS MEDIOS AUDIOVISUALES"	105
Mercè Coll Cantín	

"EL CUERPO COMO CAMPO DE BATALLA. REFLEXIONES SOBRE LA CORPORALIDAD FEMENINA"	115
Mercedes Oliveira Malvar	
"OTROS MODELOS AMOROSOS Y ERÓTICOS PARA EL CAMBIO"	127
Charo Altable Vicario	
"LA EDUCACIÓN INTERPELADA: PROBLEMÁTICAS EMERGENTES EN EL CAMPO SOCIAL Y EN LAS RELACIONES DE GÉNERO"	145
Gloria Bonder	

Inauguración

**JUAN JOSÉ IBARRETXE
MARKUARTU**

**Lehendakari del Gobierno
Vasco**

IZASKUN MOYUA PINILLOS

**Directora de Emakunde /
Instituto Vasco de la Mujer**

Quiero comenzar mi intervención recordando una cita de Butros Ghali que comparto plenamente: “El proyecto para la igualdad de mujeres y hombres es el proyecto político del siglo XXI”. En estos momentos son objetivos estratégicos para Euskadi los debates de la pobreza, la identidad, el desarrollo sostenible y la igualdad. Pero, sobre todo, el debate de la igualdad es el proyecto más importante que tenemos entre manos. Ser abanderados y abanderadas en la lucha por la igualdad de mujeres y hombres es la mejor contribución que Euskadi y desde Euskadi pudiéramos hacer al mundo.

Responder a los derechos de mujeres y hombres es el signo de la democracia en las sociedades modernas. Por mucha renta que tengamos los países, si no respondemos activamente, defendiendo todos los derechos humanos para todas las personas, no viviremos en una democracia, y nos quedará un largo trecho para ser demócratas, aunque disfrutemos de mayores rentas.

Vivimos en un mundo injusto, con grandes diferencias entre los denominados primer y tercer mundo, y no merece la pena vivir en un mundo injusto si no es para cambiarlo. La actitud, la posición política que tenemos desde el Gobierno Vasco, desde Emakunde, desde las instituciones vascas y desde la sociedad vasca en general, es ser inconformistas, es luchar contra una sociedad injusta. Creo que estamos en una nueva etapa en el paso hacia la igualdad. Ha quedado atrás la época de la sensibilización y hay que pasar de las palabras a los hechos. En este sentido, nos toca a la administración pública ser una especie de exploradores a la hora de ir por delante marcando un terreno. Y eso es exactamente lo que hemos pretendido hacer.

Me pregunto por qué debe considerarse una quimera que las personas puedan expresarse y tomar decisiones libremente. ¿Es acaso un sueño que los pueblos seamos libres para tomar nuestras propias decisiones? ¿En qué mundo vivimos cuando contemplamos que es un sueño que el pueblo vasco pueda decidir su futuro, que las mujeres –todas y cada una de vosotras–, que todos podamos decidir en libertad qué queremos ser, con quién queremos vivir, cuándo queremos llorar, cuándo queremos alegrarnos, de qué manera queremos sentir la vida, hacer las cosas, organizar la familia, la empresa, el hogar, la vida?

Hoy quiero agradecer a la sociedad vasca que nos haya permitido debatir y aprobar la Ley para la Igualdad de Mujeres y Hombres. Porque las leyes en el fondo no reflejan nada que no se sienta como propio entre los hombres y las mujeres. Este país no podría haber debatido la Ley para la Igualdad si en la sociedad no existiera un caldo de cultivo propicio para ello. Nosotros hemos podido pasar de las palabras a los hechos, hemos podido dar un primer paso, poner un semáforo en verde, aprobar una ley que no es el final, que es el comienzo de un camino maravilloso porque tenemos una sociedad vasca madura que nos ha permitido tener este debate y nos ha acompañado en el mismo.

Afortunadamente, el debate de la igualdad preocupa y va a preocupar cada vez más en el mundo. Queremos que Euskadi sea un foco que irradie tensión intelectual porque el aprendizaje es fundamental, consustancial a la vida. Una idea, por muy bonita, honesta o maravillosa que sea ha de llevar un proceso de aprendizaje detrás para ser desarrollada. Y en este punto, es muy importante que el aprendizaje de comportamientos y valores se haga desde edades muy tempranas. Los

valores se adquieren en ámbitos que son los de reflexión en estas jornadas: la familia, la escuela, los medios de comunicación, el mundo afectivo.

Por último, quiero agradecer el trabajo de las mujeres que desde el anonimato, o en el mejor de los casos, siendo sombra siempre de éxitos ajenos, nos ha permitido avanzar en este proceso de igualdad. Y también quiero dirigirme a los hombres, y para ello voy a recordar las palabras de Gertrude Monguella, la representante de Naciones Unidas en la Conferencia de Pekín: "Hemos acompañado a los hombres en la lucha contra el apartheid, por la paz, etcétera. Es hora de que los hombres nos acompañéis a las mujeres en la lucha para la igualdad". Será muy difícil que avancemos en ese objetivo maravilloso del proyecto para la igualdad de mujeres y hombres en el siglo XXI, en Euskadi, en el mundo, si no nos comprometemos los hombres. Y esto es algo que quiero pediros a los medios de comunicación. Por favor, trasladad al conjunto de la sociedad vasca que hay que militar en el proyecto para la igualdad de mujeres y hombres.



JUAN JOSÉ IBARRETXE MARKUARTU
Lehendakari del Gobierno Vasco

Buenos días a todas y todos:

En primer lugar quiero agradecer a todas las personas que habéis acudido hoy a Doností para participar en estas jornadas SARE 2005 que Emakunde ha organizado.

De manera especial a quienes habéis acudido desde otros países u otras Comunidades del estado os deseo una feliz estancia en nuestra Tierra y espero que podáis conocer alguno de nuestros rincones y compartir algunas de nuestras alegrías y de nuestras preocupaciones.

A las muchas caras amigas conocidas, agradeceros vuestro recorrido en el trabajo a favor de la igualdad entre mujeres y hombres y vuestro acompañamiento en estos necesarios escenarios de reflexión.

Hoy iniciamos un tiempo y un espacio para indagar sobre lo que ha cambiado, lo que aún se resiste, sobre lo que contribuye o frena al empoderamiento y a la igualdad. Nuestro afán es la búsqueda de estrategias capaces de orientar y acelerar esta igualdad, conscientes de que las personas, sus valores, sus comportamientos se construyen desde la más temprana infancia y se refuerzan o moldean en el transcurso de toda la vida.

En la película de vidas personales y trayectorias sociales tenemos un papel protagonista. Tenemos la posibilidad de escribir y desarrollar los guiones. Ahí radica la grandeza y también la enorme responsabilidad. Nos ponemos en marcha cada mañana con el convencimiento de que lo que está mal se puede cambiar.

La desigualdad que persiste tenazmente entre mujeres y hombres es la constatación más que de vulneración de derechos, porque vivimos con ella todos los días y a veces ni siquiera somos conscientes.

Porque cuando se concultan los derechos de las mujeres no es que no pase nada. Es que pasa todo. Porque entonces la humanidad, como concepto y como práctica, pierde todo significado, la democracia se convierte en un castillo de humo que sólo tiene lugar en el anhelo de las personas.

Porque la construcción social en clave de progreso social y avance económico tiene un requisito indispensable: el reparto de responsabilidades y la igualdad en el acceso a los bienes y servicios.

Porque duele el miedo de tantas mujeres por su propia seguridad.

"Niñas son, mujeres serán"

Una frase que es un sueño para millones de niñas en el mundo que no disfrutan ni siquiera de alguno de los derechos humanos que tan naturales e irrenunciables nos parecen en esta sociedad.

Ser niña, ser concebida niña, significa en muchos lugares del planeta no llegar a serlo nunca, porque se impedirá su nacimiento, en otros significará morir más o menos pronto de hambre y de enfermedad. Entre las que conservan la vida, muchas no irán a la escuela, seguirán pasando hambre, recorrerán largas distancias para traer agua potable a sus casas; a menudo se ocuparán de hermanos y hermanas más pequeñas; otras muchas serán sometidas a mutilaciones graves que arriesgarán su vida, siendo aún niñas trabajarán en condiciones de esclavitud, serán vendidas para ser esposas, para ser prostitutas. Serán madres demasiado pronto y se verán obligadas a hacer con sus hijas lo que sus padres y madres hicieron con ellas.

Esta cruel realidad está ocurriendo en este mundo global en el que todas vivimos. A veces es consecuencia de la pobreza, otras de religiones o costumbres ancestrales. En cualquier caso esas niñas mujeres luchan por las vidas de sus familias; su fuerza para crear y conservar la vida es admirable.

Nuestro agradecimiento público a todas ellas. Los Organismos Internacionales que trabajan y coordinan la labor de cooperación al desarrollo de los países nos dicen continuamente que sólo contando con ellas se conseguirá erradicar la pobreza y el analfabetismo. El informe de estado de la población mundial 2005 de Naciones Unidas refuerza esta idea y alude a la necesidad de efectuar inversiones simultáneas en 3 esferas para estimular el progreso de un país:

1. Educación de niñas y mujeres.
2. Servicios de salud reproductiva e información al respecto.
3. Derechos económicos de la mujer.

"Niñas son mujeres serán"

En nuestra sociedad, las niñas que llegan al mundo lo harán con asistencia médica profesional, serán bien alimentadas, vestidas, educadas...

Serán tratadas como niñas desde su primer aliento. Las palabras, las caricias, las expectativas, harán referencia a un papel determinado que deberá cumplir si quiere ser aceptada por su círculo más íntimo primero y después por su entorno social.

Más tarde tendrá su experiencia de escolarización, allí vivirá su relación con el espacio de juego, comprobará que los niños se mueven más, son dueños de espacio y ruido. Escuchará cuentos, más tarde los leerá. Conocerá hombres y mujeres llevando vidas diferentes. Crecerá y los cuentos pasarán a ser historias donde los hombres descubren, conquistan, investigan. Y las mujeres casi no están.

Unos años más tarde su cuerpo será objeto de comentarios, su pelo, su ropa... A veces la exigencia es tan inalcanzable que no conseguirá ser amiga de su propio ser y los fantasmas de las dietas o el quirófano, aparecerán probablemente.

Ya tiene edad de salir con amigas y amigos y tomará conciencia de los riesgos de ser mujer, oirá con frecuencia recomendaciones sobre lugares, horarios, compañías, todo tipo de riesgos por el hecho de ser mujer.

Y en este recorrido no es difícil imaginar la difícil tarea de alcanzar la madurez con plena conciencia de ser capaces de ejercer cualquier profesión, de que la valía personal es independiente de la belleza, de que el cuidado es tarea de todas las personas, etc.

Sin embargo estamos aquí porque estamos convencidas de que tenemos un papel protagonista en la película de nuestras propias vidas. Porque tenemos la facultad de escribir y desarrollar esos guiones. Porque podemos deconstruir y volver a construir.

Como Administración, como Gobierno, tenemos una responsabilidad aún mayor sellada en un compromiso de oro con una sociedad más justa e igualitaria. Por eso, en este momento, nuestro

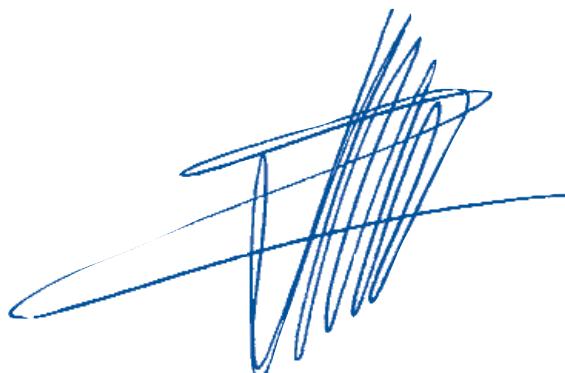
reto es el desarrollo de la Ley para la igualdad de mujeres y hombres, uno de los hitos más importantes en la historia de las políticas de igualdad de nuestra Comunidad.

Tenemos el convencimiento de que esta Ley va a favorecer que en nuestro País se produzcan avances sustanciales en el empoderamiento de las niñas y de las mujeres y, de hecho, la Ley plantea la creación de estructuras y la adopción de medidas concretas y de calado dirigidas a promover y garantizar la igualdad de mujeres y hombres en todos los ámbitos de la vida y, en particular, a fomentar la autonomía y fortalecer la posición social, económica y política de las mujeres.

Regula, además, un conjunto de medidas con el fin de incidir en las instituciones y mecanismos que operan en el proceso de socialización, de tal manera que los valores y modelos tradicionales de conducta puedan ser sustituidos por otros basados en el respeto y la igualdad de los sexos.

Para terminar quiero agradecer a las ponentes por poner a vuestra disposición el instrumento más valioso: el conocimiento.

A todas la personas que vais a coordinar los paneles y moderar los debates, nuestro agradecimiento sincero por vuestra colaboración y, al equipo de Emakunde, que habéis hecho realidad una idea, gracias una vez más por vuestro esfuerzo y profesionalidad. Con el deseo de dos días provechosos y enriquecedores doy por inaugurado este SARE 2005.



IZASKUN MOYUA PINILLOS
Directora de EMAKUNDE /
Instituto Vasco de la Mujer

VICTORIA SAU SÁNCHEZ
Pensadora, escritora y
profesora jubilada de
Psicología diferencial en la
Universidad de Barcelona

*Reproducción
social de las
identidades de
género: de niñas
a mujeres*

Las niñas no pueden, por razón de edad, escribir su propia historia, pero la viven. Y de esas vivencias se desprende que entran en la vida con un conflicto creado que las perseguirá a lo largo de su existencia: la diferencia jerarquizada de los sexos.

Desde finales del siglo XVIII, cuando Juan Jacobo Rousseau escribió el Emilio o de la educación, cambia la importancia que se le da al niño en la sociedad al tiempo que se dibuja una figura de mujer que es exclusivamente madre. Toda su dedicación, todos sus cuidados deben ir dirigidos al hijo. La mujer desaparece detrás de la función de madre que la abarca por entero. No es de extrañar que si esto es así la educación de la hija, que es vista como otra madre en ciernes, sea diferente e inferior a la de Emilio. No sólo la enseñanza que reciba será de orden menor sino que al mismo tiempo se le ocultará que ella es capaz de saber más. Y así, de generación en generación, las mujeres, en inferioridad de condiciones, criarán hijas tan inferiores como ellas mismas. La obra teatral de Ibsen *Casa de muñecas* (1900) refleja tal estado de cosas. La protagonista, Nora, ve a su prole como muñecos de juguete y se ve a ella misma como la niña que juega con ellos.

En 1931 Sigmund Freud escribe y publica un trabajo titulado *Sexualidad femenina*. Dice en el mismo que en el umbral de la primera infancia -cinco, siete años- el varón se distancia de la madre con un cierto desprecio por ella -que conservará en parte durante toda su vida por las mujeres-, mientras que la niña lo hará añadiéndole un reproche: *haberla traído al mundo como mujer*, un rechazo hacia su propio sexo que le hará disminuir esto tan de moda en la actualidad que es la autoestima. Claro que el autor no denunció ni criticó lo que estaba observando: se limitó a describirlo en tanto que realidad a la que había que adaptarse. Es la feminidad secundaria como la denominó sin haberse pronunciado nunca sobre la primaria, la genuina por tanto, la verdadera, que queda alterada por razones cultural-patriarcales.

"La invisibilidad de la mujer en la tarea global de construir el mundo en tanto que orden de cosas desde la escala humana, deja a las niñas sin referencias femeninas a las que fijarse y/o con las que identificarse, de carácter mediato, lo que la obliga a replegarse sobre la inmediatez de las figuras femeninas más próximas, empezando por la madre. Será después el propio sistema sexista el que cínicamente la acusará de carecer de trascendencia" (Victoria Sau, "Ser mujer, fin de una imagen tradicional", 1986, 1993).

La niña que no se resigna a esta secundariedad no tiene otra alternativa que tomar como modelo al varón para aquellas cuestiones en las que su feminidad no encaja. Pero sin percatarse de que muchos de los modelos imitados no eran masculinos sino simplemente humanos, sólo que a ella le había sido vedada esta parte de dicha humanidad.

Las prostitutas han sido antes niñas. Las mujeres asesinadas por un hombre, antes han sido niñas. Y las amas de casa víctimas de depresión (dolencia más frecuente en ellas que en ellos), también. Y las mujeres de la tercera edad que, aun viviendo más años que los varones, los cursan con más achaques, enfermedades crónicas, etc. "De aquellos polvos vienen estos lodos" como dice el refrán. La vida es un continuum; sus etapas no están absolutamente separadas, como compartimen-

tos estancos, sino que se suceden unas a otras acarreando materiales desde el origen, concatenándose.

A propósito de polvos y lodos debo recordar que Freud abandonó muy pronto su teoría de la seducción. Las pacientes le habían explicado los abusos sexuales a los que las habían sometido sus parientes durante la infancia. Pero él, después de reflexionarlo, pensó que la sociedad burguesa para la que trabajaba se escandalizaría al saberlo y él se quedaría sin trabajo, de modo que urdió la mentira de que eran fantasías lo que le explicaban. Dada la gran dimensión social que tomaron -y toman- las teorías freudianas, es de lamentar una falsedad tal que ha retrasado durante casi un siglo el que las niñas fuesen creídas cuando se atrevían a relatar los abusos de que habían sido víctimas.

Ya sabemos que, afortunadamente, no todas las niñas han sido ni son objeto de vejaciones de este tipo, y que actualmente la ley las protege, pero quien más quien menos tiene en su haber alguna "anécdota" que explicar al respecto.

"La mujer es la víctima. Siempre. Un 20% recuerda haber sufrido abusos sexuales antes de los dieciséis años. Y de los 16 a los 30 están en máximo riesgo pues es la edad elegida por los violadores." (Javier Urra, Psicólogo de la Fiscalía del Tribunal Superior de Justicia de Madrid. *"El mito del héroe violador"* La violencia de género en la literatura y las artes. Barcelona: ACEC, Cuadernos de estudio y cultura 21 y 22, 77-127, 98)

Claro que eso no es todo. La familia y la escuela colaboran a partes iguales en la tarea de introducir a la niña en la feminidad secundaria. Incluso con la mejor de las intenciones, como las madres chinas que vendaban los pies de sus hijas pequeñas, hasta hacerlos minúsculos, porque así lograrían un buen, buenísimo, casamiento. O las madres actuales de buena parte de África sometiéndolas a la ablación del clítoris por mandato patriarcal.

En la familia occidental, la nuestra, los hijos adolescentes no quieren colaborar en las tareas de la casa -quitar o poner la mesa, hacerse la cama, su cama, sacar la basura, etc.- porque temen afe-minarse, en el peor sentido de la palabra. Pero las hijas también se rebelan, rehúsan hacerlo, lo cual es motivo de frecuentes discusiones con la madre. Lo que sería una tarea normal en un grupo humano en el seno del cual se distribuyen proporcionalmente los quehaceres -mejor que trabajos-domésticos, se da el rechazo general de los mismos, y por razones diferentes según sea el sexo del individuo.

Y esto no es por casualidad. Los chicos por su rechazo heredado de todo lo que es femenino. Y las chicas, si se analiza en profundidad, porque se trata de la última negativa a ser como su madre, a perpetuarla, a incorporar unos roles que considera que la hacen inferior. Porque lavar los platos o cualquier otra tarea doméstica es vista, desde un inconsciente que no lo es tanto, como sinónimo de quedar atrapada en la feminidad secundaria, de haber claudicado, de repetir a esa mujer a la que no quiere parecerse.

"Si una pieza de ropa como es un delantal se atribuye únicamente a las figuras femeninas de la narración, sean humanas o animales, la diferenciación entre los roles sexuales está servida, tanto en cuanto a la familia como a la sociedad" (Eulàlia Solé "Androcentrismo todavía" La Vanguardia, 30/IX/ 2005)

Es de este androcentrismo del que huye la niña sin saberlo.

"Las niñas con madres que trabajan parecen tener la misma concepción esencialmente doméstica del papel femenino-maternal adulto que aquellas cuyas madres no trabajan." (Hartley, 1964, citado por Kohlberg, 1966). Y la doble jornada de las mujeres que trabajan fuera del hogar se lo confirma.

En la infancia cada sexo tiene preferencia por el suyo propio. En los niños esta preferencia se mantiene con el paso del tiempo pero en las niñas disminuye con la edad. Esto nos permite afirmar que a pesar de su entrada en la feminidad secundaria, ésta no les resulta grata hasta el punto de preferir ser chicos, porque se dan cuenta de la pesada carga y los inconvenientes que es ser mujer. A pesar de ello se resignan pensando en las cosas que tendrán como adultas -pinturas, dinero, vestidos bonitos-, que ahora en tanto que niñas, no tienen. A pesar de que en la actualidad niños y niñas están ampliamente abastecidos de todo lo que pueden desear, insisto en que las niñas se valen más del modelo adulto para su identificación que los niños, puesto que a pesar del rechazo del modelo materno, la madre, además de sus servidumbres, todavía tiene cosas por el hecho de ser mayor de las que ellas carecen.

"Las niñas tienen la opción de desempeñar un papel femenino en el mundo del hombre, mientras que los niños no la tienen de desempeñar uno masculino en el de la mujer" (L. Kohlberg, 1966). Y esto afecta tanto a los roles como a los sentimientos. La niña puede dialogar largamente con el padre, pero el niño suele cerrarse al diálogo con la madre. La niña puede mostrarse afectuosa con el padre, pero el niño acostumbra a despegarse de la madre, especialmente en presencia de sus iguales. Naturalmente que esto no es exactamente así para todos los infantes; depende de si se es hijo o hija única, del lugar que ocupa entre los hermanos/hermanas y también el sexo de éstos y éstas. Pero el patriarcado marca unas constantes en ambos sexos que de una u otra manera se manifiestan siempre.

Otro pilar importante en el que se asienta el patriarcado es la escuela. La escuela tiene que formar a las mujeres y hombres del mañana, de modo que no es una crítica afirmar que su modelo de base es sexista, incluso cuando no se da cuenta de ello. Es una evidencia. Desde la utilización del patio a la hora del recreo hasta la actitud del profesorado con respecto a alumnas y alumnos, en función además de que se sea maestro o maestra. Para remediar este estado de cosas surgió hace algunos años -los ochenta y principio de los noventa- la llamada coeducación. Además de que la asistencia a las charlas y conferencias que se dieron al respecto era voluntaria, los hombres, los maestros y profesores eran una exigua minoría. En las que participé me cansaba de repetir que la coeducación debía tener doble sentido: las niñas debían aprender asignaturas y temas hasta aquel momento juzgados como masculinos, pero los niños debían aprender el sistema de valores de las niñas, patriarcalmente devaluado.

Pero la coeducación se interrumpió sin haberse completado todavía.

Las niñas, desde nenas hasta jovencitas, perciben la violencia que la sociedad ejerce sobre su sexo, violencia que se traduce en comportamientos de género. En primer lugar la distribución de mujeres entre los hombres, consensuada por un pacto social de carácter masculino, expresado ma-

yormente en el contrato de matrimonio cuando lo hay. Aunque la mujer goce de la ventaja del divorcio, la díada superior-inferior o dominante-dominada se hace evidente cada vez. Y luego con la presencia de las y los descendientes a quienes la madre no aporta nombre social alguno. (En España, *rara avis*, la ley permite poner en primer lugar el apellido de la madre).

La división sexual del trabajo que lo es también del tiempo de ocio, cuyo reparto es tan distinto entre hombres y mujeres y que se pone de manifiesto tanto en la escuela como en la familia. No hay más que pensar en la supremacía del deporte masculino que tiene su inicio en el disfrute del patio del colegio al que me he referido antes. El padre en casa viendo el partido por televisión -o directamente en el campo- y la madre planchando o viendo la telenovela *fabricada* exclusivamente para ella.

Y la institución de la prostitución, implícita y explícitamente sostenida por el colectivo masculino dominante, de la que la niña con la edad va entrando en conocimiento. ¿Qué explicación puede tener para una niña o una jovencita, cuando en el mejor de los casos no esté ya abocada a ella, que haya personas de su mismo sexo condenadas a vender su cuerpo a los hombres? ¿La sexualidad es esto?

Dice Javier Urra, antes citado:

"Tenemos que impartir una coeducación no sexista donde se erradique el mecanismo frustración-agresión. Se forme en la ética sexual. Se eluda la pornografía que identifica sexo y violencia. Se enseñe la sexualidad de forma no traumática, con asertividad. Se corte de raíz vivenciar el sexo como forma de dominio" (Op. cit. 101)

Desde los abusos sexuales infantiles hasta los embarazos precoces, no deseados pero reales de tantas jovencitas que se han plegado al modelo sexual masculino, hecho a su exclusiva medida, e impuesto a la muchacha de grado o por la fuerza, pero en todo caso impuesto, sin contar con la violación. De los violadores en concreto dice Urra:

"¿Conocen ustedes un violador que se inicie a los cuarenta años? Yo, no. Es en la infancia, en la adolescencia, donde se pierde el respeto a la mujer, ahí se empieza a ser un ladrón de la intimidad y el honor" (Op. cit. 98)

Esa infancia y adolescencia que le toca vivir a la niña, a la adolescente en su propia carne.

En la pubertad de las niñas ocurre un fenómeno que pasa prácticamente desapercibido y es el que cita Phyllis Chesler en su libro de 1972 *Women and Madness* cuando dice que las criaturas de sexo femenino pasan de una infancia dominada y poblada por los miembros de su propio sexo, a un mundo extraño, "de mayores", dominado literalmente por los miembros del sexo opuesto.

De lo que se trata es de desmantelar el tinglado patriarcal. Este, que es susceptible de ser analizado antropológica y sociológicamente, debe pasar a ser, para su desmantelamiento definitivo, objeto de la economía y la política. Porque el patriarcado es una organización ante todo política, política masculina exclusivamente.

El patriarcado, que en el mundo occidental está en retroceso pero que todavía pervive en él, por una especie de ósmosis, es penetrado por el patriarcado radical islamista que lo va contaminando de su ideología y de su práctica. No hay tiempo que perder para atajar este mal cuanto antes. Mujeres y hombres estamos llamadas y llamados a ello. Las niñas y los niños nos lo agradecerán.

AMAYA GILLESPIE

**Responsable de Planificación.
Sede de UNICEF en Ginebra**

*Niñas de
aquí, niñas del
mundo*

Moderadora, autoridades, distinguidos y distinguidas participantes, colegas y amistades...

Como Directora de la Secretaría, tengo el placer de representar el estudio sobre la violencia contra la infancia de la Secretaría General de las Naciones Unidas. También les debo transmitir los saludos del Profesor Paulo Sergio Pinheiro, el Experto Independiente que ha liderado el estudio y a quien, desgraciadamente, no le ha resultado posible asistir. Se encuentra en este momento en una visita de campo en Haití.

Estoy especialmente contenta de estar con ustedes hoy por diversos motivos. El primero es personal, puesto que la historia de mi familia se centra en parte en esta región y el segundo es porque este tipo de encuentros representan interés y generan energía para ayudarnos en esta compleja y realmente dantesca tarea de detener la violencia contra la infancia. Espero que tengan muchas preguntas y comentarios que nos ayuden a seguir trabajando.

En el tiempo del que dispongo hoy, me gustaría hacer tres cosas:

- (i) La primera es describir el estudio que represento y lo que ha ocurrido hasta este momento.
- (ii) La segunda es comentar qué dicen y experimentan los niños y niñas en cuestión de violencia. Hoy me centraré en las niñas. Y, finalmente,
- (iii) ¿qué se puede hacer?

Una gran parte de ustedes recordarán el Estudio de Graca Machel que concienció al mundo sobre la increíble situación de la infancia implicada en conflictos armados y guerras. Al igual que aquel histórico estudio de Graca Machel, este estudio sobre la violencia contra la infancia en términos más amplios se efectúa desde una fuerte perspectiva de los derechos infantiles. Además, este estudio responde al hecho de que tristemente, la violencia cotidiana se considera algo normal en el mundo de hoy y se tolera en dosis cada vez mayores, puesto que cada vez somos más insensibles a ella por la televisión y otros medios de comunicación y por el mundo que nos rodea. Este estudio defiende *rechazar la idea de que la violencia es normal; la violencia puede evitarse y no se debería tolerar*.

Este estudio también responde a la vergonzosa falta de conocimiento formal sobre las experiencias de la infancia en todo el planeta; aunque resulta anecdotácticamente claro que los niños y niñas sufren innumerables injusticias, son muy pocos los países que cuentan con información sistemática sobre ello y, como consecuencia, también son pocas las respuestas y a menudo mal formuladas. En un entorno así, en el que por lo general no se comprende ni se actúa, no resulta sorprendente que tampoco existan enfoques mejor adaptados a las necesidades específicas y variadas de las niñas. El estudio sigue un proceso que pretende alcanzar *un asociacionismo global a fin de movilizar esfuerzos más intensivos* por detener la violencia contra la infancia en todo el mundo. Implica a todos los países, los del norte y los del sur, con el apoyo directo del sistema de las Naciones Unidas y con la implicación de muchos, muchos otros socios de redes no gubernamentales, desde instituciones académicas y organizaciones de defensa y servicios de todo el planeta.

Resulta importante señalar que este proceso también implica a la propia infancia y a la juventud. UNICEF es una de las agencias clave de la ONU que ofrece apoyo directo al Estudio, junto con la OMS y la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Como suele ser habitual, dada su amplia presencia en diferentes campos y su amplia capacidad y alcance, UNICEF ha resultado del todo instrumental para alcanzar el éxito conseguido por el momento, apoyando a las delegaciones gubernamentales y a las y los representantes no gubernamentales y a los grandes números de energéticas muchachas y muchachos que están participando en diversos aspectos del proceso. En la actualidad nos encontramos inmersos en un proceso de dos años que tendrá como resultado el informe final que se presentará ante la Secretaría General de las Naciones Unidas en esta misma época el año que viene, 2006.

Durante 2005 se puso en marcha una estrategia global multifacética que se mantendrá durante 2006 y más adelante, cuando comience el verdadero trabajo en el que los países llevarán a cabo acciones concertadas para detener la violencia. Me voy a centrar en solo una pequeña parte de esa estrategia global.

Durante las primeras fases del proyecto se envió a los gobiernos un cuestionario sobre la violencia en su país y cómo estaba respondiendo ante ella. Hasta el momento hemos recibido las respuestas de más de 120 gobiernos de todo el planeta. Estoy contenta de poder decir que el gobierno español envió una respuesta de casi 60 páginas en enero de este año y que pueden ustedes consultarlas en nuestra página web, www.violencestudy.org. Estas respuestas nos ofrecieron una rica fuente de información y brindaron a los gobiernos la oportunidad de exhibir sus acciones e identificar vacíos. Este cuestionario también puso en marcha el proceso y aumentó la conciencia sobre el estudio y lo que iba a ocurrir.

Probablemente el elemento más intensivo de la estrategia global hayan sido las nueve consultas regionales que se celebraron en todo el planeta en 2005. Dado que resultaron especialmente inspiradoras y sus resultados fueron tan impresionantes, me gustaría dedicarles unos minutos. Se realizaron diversas consultas sub-regionales y nacionales que formaron parte de las regionales y se desarrollaron en el Caribe, en Trinidad y en Buenos Aires y en tres regiones de África, patrocinadas por los gobiernos de Mali, Egipto y Sudáfrica y en las dos regiones de Asia, patrocinadas por los gobiernos de Pakistán y Tailandia. España participó en la mayor de las nueve consultas que implicó a gobiernos de Europa y Asia Central. Se celebró en julio de este año y fue patrocinada por el gobierno de Eslovenia. La presencia de España y de este Comité Nacional para UNICEF también se hicieron notar en las consultas regionales del Caribe y de América Latina, puesto que fue la muy energética María Conde, Asesora Regional de UNICEF para la protección infantil, que es de esta región, quien aportó la visión y la energía para convertir esos dos eventos en éxitos, con la ayuda de otro personal que yo creo que recibe el apoyo de este Comité Nacional. Dicho apoyo no solo resulta útil, sino esencial y espero que puedan realmente comprender la diferencia que está provocando. Intentaré transmitirlo con más claridad en los siguientes ejemplos.

Más de 260 niños, niñas y jóvenes participaron en las consultas en todo el planeta. En las fases previas a la consulta latinoamericana en particular, hubo más de 2000 niños, niñas y jóvenes de

18 países implicados en consultas nacionales para recoger sus opiniones y utilizarlas en la consulta regional de Buenos Aires. En cada consulta, la infancia y la juventud adoptaban su propia declaración o documento de resultados, identificando prioridades tales como:

- garantizar que no se olvide a los niños y niñas en los procesos judiciales familiares y solicitar un estudio del impacto producido por todas las políticas sociales en la infancia;
- enfatizar de forma universal la necesidad de prohibir el castigo corporal, aumentar la conciencia respecto al impacto provocado por la violencia contra la infancia y educar de manera positiva y con formas de disciplina alternativas;
- una llamada para que se ejecuten leyes estrictas que protejan a la infancia de la violencia;
- una llamada para que se asignen recursos de manera más “beneficiosa para la infancia”;
- la necesidad de que las personas adultas y la infancia sean conscientes de los derechos de los niños y las niñas;
- y más participación infantil y escuchar más las opiniones infantiles.

En todos los casos se incluyeron las ideas infantiles en los documentos de resultados generales de las consultas, que constituyen una contribución formal al Estudio y ayudan a definir las acciones prioritarias para el Informe del Estudio.

Las recomendaciones y presentaciones de la infancia y de la juventud contribuyeron directamente a los debates del grupo de trabajo durante las consultas y quedaron reflejadas en las recomendaciones finales de cada una de ellas.

PERO, ¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE TODA ESTA ACTIVIDAD?

¿Se trata solamente de unas caras reuniones? Aparte del hecho de que la participación infantil y juvenil fue con mucho el aspecto más inspirador de las consultas, hubo un aspecto un tanto sorprendente porque los gobiernos en general reconocían que la violencia contra la infancia les planteaba un importante reto y estaban dispuestos a debatir los temas. Eso resultaba muy prometedor y marcó el tono abierto del Informe final del Estudio.

Creo que todos y todas somos conscientes de que tenemos un problema muy grande porque gran parte de lo que ocurre en el mundo al nivel de políticas sociales no tiene en cuenta la perspectiva infantil, la situación de la infancia, ni mucho menos cómo se ve afectada la infancia por esas decisiones. Estas consultas ofrecen una plataforma sobre la que centrar la atención en la infancia al escuchar sus opiniones, y en la violencia, para hacer que el problema sea más visible, fortalecer los lazos asociativos y las redes y fomentar unas conversaciones que, de otra manera, simplemente no se producen.

“Los niños y las niñas ven cosas que las personas adultas no pueden” (Consulta regional, Tailandia)

También sentimos esperanza porque esas actividades regionales ya han tenido un seguimiento concreto. Por ejemplo, el Consejo de Europa, que actuó como co-organizador de la consulta en Europa y en Asia Central, ha expresado su fuerte compromiso con la perspectiva de los derechos de la infancia, y el próximo año lanzará un Programa de Acción sobre la infancia y la violencia que pondrá a disposición de los Estados Miembros un conjunto de recomendaciones, estrategias, metodologías y ejemplos de buenas prácticas específicos. En Asia, se celebrará en Pekín durante la última semana de octubre un Foro Internacional sobre el Desarrollo Infantil apoyado por UNICEF. El Gobierno de Pakistán se ha ofrecido como anfitrión de la primera reunión del foro intergubernamental de Asia del Sur que realizará el seguimiento de las recomendaciones planteadas a través de la consulta. Y los y las periodistas de la consulta regional de África Occidental y Central han establecido una red de profesionales de los medios de comunicación a fin de que los reportajes sobre la violencia infantil sean más responsables y éticos. En Egipto ya se está preparando el borrador de un plan nacional de acción. Estos no son más que unos pocos ejemplos. Espero conocer las actividades que se están desarrollando en España mientras esté aquí. Aunque somos conscientes de que tenemos un largo camino por recorrer, está muy claro que el viaje ya ha comenzado.

HISTORIAS VERÍDICAS

Estas reuniones también aportaron historias verídicas de niños y niñas y de personas que trabajan para la infancia en el campo. La violencia contra la infancia es extremadamente prevalente en todos los entornos y contextos y no conoce fronteras geográficas, de clase, políticas, de raza, culturales ni tecnológicas. De hecho, con el rápido desarrollo de las tecnologías modernas de la comunicación, el espacio virtual que está emergiendo se está convirtiendo en un nuevo entorno en el que las personas adultas u otros niños o niñas pueden explotar o maltratar a la infancia. Incluso la tradición puede trabajar en contra de las niñas.

Los niños y niñas de todo el mundo se han expresado con rotundidad recalculando que no se les ofrece la misma protección contra la violencia y la humillación que a las personas adultas y que garantizar su seguridad no es una gran prioridad en muchos estados, a pesar de que hayan aceptado los tratados internacionales que les exigen garantizarla, tales como la Convención de Derechos de la Infancia.

"Nosotros, los niños y las niñas, declaramos que la violencia es... un problema grave... Lamentamos que la mayoría de las leyes que nos protegen no se pongan en práctica; lamentamos que en países que han ratificado la Convención de Derechos de la Infancia, a pesar de ello, siga habiendo muchos niños y niñas que sufren de abusos y de los efectos de la ocupación y de la guerra..." Consulta regional, declaración de la infancia, Egipto.

Las provisiones legales de algunos países todavía toleran ciertas formas de violencia contra la infancia y los padres, madres y las comunidades las perdonan porque no comprenden los efectos

negativos que producen en los pequeños y pequeñas, en la vida familiar y en el bienestar de la comunidad. La infancia quiere que escuchemos el mensaje de que “*la violencia infantil nunca está justificada, sea sobre la base de una disciplina o disfrazada de tradición*”. Los niños y las niñas son diferentes de las personas adultas, aunque esa diferencia debería tener como resultado una mayor protección, no menor. Y es cada vez más cierto que *los niños y niñas no son como nosotros y nosotras cuando éramos la infancia*; el mundo moderno es un lugar muy distinto. Un joven de América del Norte lo expresó así...

“*debería ser moderno para no ser violento*”.

Pero desgraciadamente estamos muy lejos de eso.

La infancia también nos dice que pedir que se deje de pegarles no debería ser un tema controvertido en esta época. Una encuesta realizada entre jóvenes por UNICEF en 2001 descubrió que el 60% de los niños y niñas de Europa y Asia Central decían haberse encontrado con comportamientos violentos o agresivos en el hogar por parte de padres, madres y quienes estaban a su cuidado. También está claro que es poco habitual que se produzca una forma de violencia de forma aislada de las demás; se calcula que en los países industrializados hay entre un 40% y un 70% de hombres que son violentos contra sus parejas que también lo son contra sus hijos e hijas.

Los niños y niñas de todos los continentes han explicado cuánta violencia rutinaria sufren en el hogar, en la escuela y en otras instituciones, donde se les daña tanto físicamente como “por dentro.” También nos han contado que les afecta que las personas adultas aprueben y acepten esa violencia.

Hemos oído hablar mucho acerca del aumento de la violencia comunitaria y la violencia de las bandas callejeras, sin duda en América Latina, pero el problema también está creciendo en otros lugares. En un estudio en unos de los países del Caribe se observó que casi la mitad de los niños y niñas encuestadas declaraban que conocían a alguna víctima de asesinato; el 60% de la infancia entre 9 y 17 años de edad declaró que alguien de su familia había sido víctima de violencia y un 37% decía que algún miembro de su familia había sido asesinado.

También somos más conscientes del riesgo particular de ciertas formas de violencia contra la infancia que son ocultas e invisibles y de que no hay manera de controlar qué les ocurre, tanto dentro de instituciones como en las familias; *por ejemplo, en la región europea fallecen cuatro niños o niñas menores de 14 años cada día como resultado de homicidios o asalto, más de 1.300 al año. En Estados Unidos se presentan más de 3 millones de casos de abuso o abandono infantil cada año*. Incluso dentro de la llamada institución del matrimonio, en algunos lugares del mundo se casa a las niñas demasiado jóvenes, se les obliga a casarse o incluso en algunos casos se las secuestra para casarlas, perdiendo de forma efectiva la pequeña protección que pudiera haber existido en la comunidad.

Para las niñas, el mundo siempre es mucho más peligroso porque se las sigue considerando un bien comercial en demasiadas zonas del planeta, cuyo valor sigue estando unido a su capacidad reproductora. Casi la mitad de las niñas de África occidental y el 40% de África Central se casan

a edades entre los 15 y los 19 años y la mayoría de las niñas de varios de esos países sufren la mutilación genital/ablación femenina.

Niñas de todo el mundo nos han dicho que las acosan en su camino al colegio, durante las horas lectivas y al salir de la escuela y que deben soportarlo de forma rutinaria, no solo por parte de sus compañeros, sino también del profesorado y de otras personas que ocupan puestos de confianza. Los estudios llevados a cabo en Europa sugieren que las niñas sufren más acoso que los niños y que el 85 por ciento de los ataques lo efectúan niños. Ese tipo de amenazas y esa violencia sexual dificultan el aprendizaje de las niñas y acaban alejándolas de las aulas.

"Tengo miedo de ir caminando a la escuela, tengo miedo de que me secuestren y de que los chicos les tomen el pelo a las chicas pero, si se lo digo a mi padre y a mi madre, no me dejarán que siga yendo al colegio." Una niña de 8 años, Sur de Asia.

Además, las mujeres y la infancia del mundo sufren de forma desproporcionada la pobreza y hay cada vez más niños y niñas privadas de los elementos más básicos de la vida familiar, de sus padres y madres, porque el VIH deja 15 millones de huérfanos y huérfanas. Una niña muy joven de unos diez años que participó en la consulta regional del Sur de África (que realmente no estaba segura de su edad) nos dijo que nunca había dormido antes sobre un colchón y que no estaba segura de cómo iba a poder enfrentarse a la situación al volver a casa, puesto que ella sentía que había cambiado por haber aprendido más cosas sobre sus derechos, etc., pero que nada había cambiado en su comunidad o en su escuela. Era huérfana. Sentía que le habíamos transmitido cierto poder pero se seguía sintiendo desvalida.

"No hay ningún lugar seguro...las niñas no pueden mantenerse a salvo..."

Hemos oído a niños y niñas hablar del mayor riesgo en situaciones de emergencia o entre las personas refugiadas. Una joven nos dijo que había huido de Angola a pie junto a su familia durante la amarga guerra que allí se luchó y que había llegado a Zambia como refugiada. El sueño de llegar a un país pacífico le ayudó a seguir caminando y cruzando aldeas y montes mientras era testigo de los saqueos de la guerra y del uso de la violencia contra las mujeres y las niñas como una deliberada arma bélica. Pero dice que, al llegar a Zambia, donde lleva viviendo varios años desde entonces, y donde ha terminado su escolarización, sigue teniendo que soportar el acoso y la discriminación diarios y rutinarios porque es una extranjera, no tiene un apellido local ni conoce las tradiciones culturales, aunque ha conseguido superar muchos de esos desafíos con el apoyo de diversos programas internacionales y por su propia tenacidad. Trabajó como investigadora recogiendo datos para un estudio y quiere acceder a educación superior. Tiene mucho que ofrecer por lo que siempre hay esperanza, pero mucha más allí donde existe ayuda del gobierno y el apoyo de agencias como la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos y UNICEF.

"...a veces quizás no te odien físicamente sino con las palabras que te dicen, que también te dañan..." Niña refugiada, Consulta regional, Sur de África.

El estudio cuestionará las normas sociales sobre las formas de violencia rutinarias y aceptadas. Al igual que ya no se tolera como en el pasado la violencia contra las mujeres, esperamos conseguir un respeto similar hacia los derechos de la infancia. La violencia cotidiana y rutinaria contra la in-

fancia debe considerarse violencia y reconocerse como una amenaza en contra del desarrollo nacional. Bien sea el castigo corporal, bien sea el asesinato por honor, la ablación femenina, la violencia en situaciones de mano de obra doméstica infantil o la homofobia, no conseguiremos que se produzca ningún cambio sin el respeto a los derechos y la sensibilización de las personas que están implicadas. También resulta clave contar con familias y comunidades sólidas para llevar a cabo el proceso de cambio. Durante las consultas regionales hemos tenido el privilegio de conocer a líderes en cuestiones de comunidad y religión que se han mostrado valientes y diligentes en su trabajo práctico de proteger a la infancia y a la juventud que pudieran verse amenazadas por las normas sociales.

"Duermo sola en una habitación y, por la noche, el dueño de la casa llama a mi puerta y sé que estoy ante un gran dilema porque tengo miedo de denunciarle y tengo miedo de perder mi trabajo. Y tengo miedo porque soy huérfana y no quisiera perder este trabajo." Niña de 12 años, trabajadora doméstica en el Sur de África.

ENTONCES, ¿QUÉ PODEMOS HACER?

A lo largo de todo el proceso, los niños y niñas han osado plantearse las preguntas más difíciles e importantes. Nos han dicho que han disfrutado participando en las reuniones pero nos han retado a que hagamos algo AHORA respecto a los temas que hemos comentado. La infancia no puede esperar a cumplir los 18 años para que se respeten sus derechos. Debemos actuar ahora. No conseguiremos cambiar las cosas sin que los recursos adecuados alcancen las profundidades de las comunidades que los necesitan, en lugar de derrocharlos en la burocracia.

Podemos hacer cosas importantes para identificar los temas relevantes y unirnos a otras personas para pedir el cambio, para detener la violencia contra los niños y las niñas al nivel local y en otros países que necesitan apoyo. Hay países como España que ya cuentan con una amplia experiencia y pueden apoyar este proceso global a través de su continuo apoyo a agencias importantes y capaces como UNICEF. En esta época el año que viene se presentará a las Naciones Unidas el Informe del Estudio y esperamos que ustedes puedan promover el lanzamiento nacional del Estudio en España y fomentar la traducción del informe a los idiomas locales para que se diseminen ampliamente sus mensajes clave.

Y, sobre todo, espero que veamos que se intensifican las acciones en todo el mundo en los próximos años, al empezar a tomarnos en serio nuestra responsabilidad de estar a la altura de las expectativas de la infancia y que empecemos a actuar ya.

Gracias.

**M^a ANGÉLES ESPINOSA BAYAL
(1)**
**Dpto. Psicología Evolutiva y de
la Educación. Universidad
Autónoma de Madrid**

*Roles de
género y
modelos
familiares*

(1) Profesora Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro de la Comisión Permanente del Instituto Universitario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Psicología. Cantoblanco. Madrid, 28049. e-mail: mangeles.espinosa@uam.es

Introducción

1.

Nos guste o no el género es una categoría transversal que impregna todas las relaciones sociales y que tiene una enorme influencia tanto en el desarrollo individual de las personas como en el de las relaciones sociales e interpersonales que cada una de ellas establece dentro de los distintos contextos en los que tiene lugar su proceso de socialización. De hecho, una de las primeras preguntas que tanto las y los progenitores como las personas más allegadas a éstos se plantean cuando un bebé va a llegar al mundo es su sexo biológico. Las implicaciones que tiene la respuesta a esta sencilla pregunta desencadenan una serie de comportamientos y expectativas que, finalmente, van a acabar determinando en buena medida el proceso de tipificación sexual (2) de esa persona (Maccoby, 1980). Dado que este proceso tiene tanta importancia resulta lógico plantearse cómo y dónde aprenden los niños y las niñas lo que es propio de cada uno de los roles de género dentro de la cultura y de la sociedad en la que viven. En definitiva ¿cómo y dónde se aprende a ser hombre o mujer?

A tratar de responder esta pregunta vamos a dedicar las páginas siguientes, centrándonos, fundamentalmente, en cómo se aprende a ser mujer en la familia y cómo ese proceso de enseñanza y aprendizaje que se inicia desde las primeras etapas de la vida determina el desarrollo de ciertos modelos de comportamiento y de expectativas en la vida adulta que difieren significativamente de las que desarrollan los hombres (Instituto de la Mujer, 2005).

Para ello estructuraremos el contenido de esta breve reflexión en dos partes diferentes pero al mismo tiempo complementarias. En la primera de ellas que hemos titulado ¿cómo se aprende a ser mujer? se analizan, desde el punto de vista evolutivo, los diferentes aspectos implicados en la construcción de los roles de género: desarrollo del concepto de género, desarrollo de los estereotipos de género y desarrollo de las conductas tipificadas por el género (Shaffer, 2000). Así como los diferentes modelos explicativos que se han elaborado, dentro de la Psicología del Desarrollo, para dar cuenta de tan complicado proceso: aquellas que se centran en los factores biológicos (Money y Ehrhardt, 1972) o por el contrario, las que sitúan el origen del desarrollo de los roles de género en los aspectos sociales (Bandura, 1989; Kohlberg, 1966; Martín y Havelson, 1981 y 1987; Mischel, 1970).

En la segunda, la pregunta que nos planteamos es ¿dónde se aprende a ser mujer? En este caso, dados los objetivos de este trabajo, nos centraremos en el análisis de la influencia que tiene el contexto familiar sobre el desarrollo de los roles de género. Sin olvidar la influencia que tienen los restantes contextos de socialización infantil –la escuela, el grupo de iguales y los medios de comunicación-, hemos de enfatizar en el hecho de que la familia es uno de los principales escenarios en los que las niñas aprenden a comportarse tal como exigen los cánones vigentes en nuestra sociedad respecto a su rol de género. Y ello, fundamentalmente, porque la familia ejerce una fuerte in-

(2) Proceso por el que un niño o una niña llega a ser consciente de su rol de género y a interiorizar el conjunto de comportamientos y valores asociados al mismo.

fluencia respecto a los modelos de comportamiento y a las expectativas que se generan sobre lo que supone ser niño o niña –mujer u hombre- en nuestra cultura.

2.

Cómo se aprende a ser mujer

Los estudios que se centran en el proceso de tipificación sexual, o lo que es lo mismo en cómo se aprende a ser niña o niño –mujer u hombre-, dentro de la sociedad y la cultura en la que se vive se han centrado en tres aspectos diferentes, pero al mismo tiempo estrechamente interrelacionados: el desarrollo del concepto de género, el desarrollo de los estereotipos de género y el desarrollo de las conductas tipificadas por el género (Shaffer, 2000).

El primer logro evolutivo que se alcanza en el desarrollo de la identidad de género (3) es el desarrollo del concepto de género. A partir de los 2 años y medio – 3 años, las niñas y los niños se autoasignan correctamente a una de las dos categorías utilizando para ello atributos externos como la forma de vestirse o de peinarse. Durante toda la etapa preescolar (entre los 3 y los 5 años), aún, no son conscientes de que el hecho de ser niña o niño será algo estable a lo largo de la vida. Habrá que esperar a que comiencen la educación primaria para que entiendan que ser niña o niño es un atributo inmutable que no depende de la forma en que se viste o de los adornos que se llevan sino de la anatomía genital.

Aunque parezca mentira las niñas y los niños comienzan a adquirir los estereotipos de género casi al mismo tiempo que toman conciencia de su identidad de género. Casi todas las niñas y niños, a los 2 años y medio – 3, tienen un cierto conocimiento de los estereotipos de género. Así por ejemplo, diversos estudios ponen de manifiesto que ya a estas edades los estereotipos se acercan bastante a los que mantienen muchas personas adultas. Las y los preescolares definen a las niñas diciendo que hablan mucho, nunca pegan, suelen necesitar ayuda, les gusta jugar con muñecas y ayudar a su madre en las labores domésticas como cocinar y limpiar. Por el contrario, estas mismas niñas y niños creen que a éstos últimos les gusta jugar con coches, ayudar a su padre y construir cosas. Esta construcción tan precoz de los estereotipos de género sólo pueden explicarse teniendo en cuenta el trato diferencial que niñas y niños reciben desde el momento en que llegan al mundo y que determina un comportamiento y unas expectativas radicalmente diferentes respecto a ellos y ellas en función de su sexo biológico. Si a este hecho le unimos la circunstancia de que de manera directa o indirecta muchas de estas ideas se siguen manteniendo en los diferentes contextos de socialización infantil y adolescente en los que se produce el desarrollo podemos explicar fácilmente cuál es el origen de muchas de las situaciones de desigualdad que, por desgracia, aún observamos en nuestra sociedad.

(3) Conocimiento que tiene la persona de su propio género y de las implicaciones que dicho género tiene para su vida.

A lo largo de toda la infancia y, sobre todo por la influencia que ejercen sobre ellos y ellas las personas adultas más cercanas –progenitor, progenitora y profesorado, fundamentalmente-, los estereotipos de género pueden llegar a utilizarse para establecer distinciones ligadas al sexo biológico en diferentes dimensiones psicológicas (Serbin, Powlishta y Gulko, 1993). De este modo, las niñas y niños de entre 10 y 12 años piensan que las mujeres son débiles, emotivas, buenas, complejas y afectuosas, mientras que los hombres son ambiciosos, asertivos, agresivos, dominantes y crueles. A estas edades se critican fuertemente las transgresiones de los roles de género, especialmente si son cometidas por un niño, lo que significa que existe una mayor presión sobre los niños para que se ajusten al rol de género que les ha sido asignado (Levy, Taylor y Gelman, 1995).

Al llegar a la adolescencia temprana los estereotipos de género se flexibilizan, pero muy poco tiempo después –en la adolescencia media y tardía-, vuelven a radicalizarse por la tremenda presión que ejerce el grupo de iguales durante la pubertad para que la persona se ajuste al rol de género que le ha sido asignado. La intolerancia de las y los adolescentes ante las transgresiones del rol de género tiene su origen en un proceso de intensificación del género (4) característico de esta etapa evolutiva a partir del cual se ha de producir el proceso de reconstrucción de la identidad sexual que tuvo lugar, en su primera fase, durante la primera infancia.

También el desarrollo de conductas tipificadas por el género es un proceso que se produce de manera muy precoz. Por ejemplo, las preferencias de las niñas y los niños por las y los compañeros del mismo sexo biológico son muy tempranas. A los 2 años las niñas prefieren jugar con las niñas y los niños con los niños. Estas preferencias se van acentuando con el paso de los años de tal modo que al llegar a los 10 u 11 años las niñas y niños que se comportan de manera inadecuada según establece su rol de género son rechazados por sus iguales (Kovacs, Parker y Hoffman, 1996).

Este breve repaso por los diferentes aspectos que conforman la identidad de género nos permite entender cómo desde, prácticamente, el momento en el que nacen las niñas se ven expuestas a una serie de aprendizajes –tanto directos como indirectos- modelos y reacciones que tratan de convencerlas de que la existencia de diferencias biológicas determina diferencias psicológicas. Este proceso de socialización diferente al que se ven sometidas las niñas en nuestra sociedad hace que, en muchas ocasiones, ellas no se reconozcan como protagonistas activas del mundo en el que viven y que, por ello, se perpetúen los tradicionales estereotipos de género.

La cuestión que deberíamos plantearnos ahora es cuáles son los factores que determinan este proceso de construcción de la identidad de género que hemos resumido brevemente en los párrafos anteriores. Para responder a esta pregunta debemos analizar las distintas aproximaciones teóricas que, desde la Psicología del Desarrollo, se han elaborado. Antes de presentar un breve resumen de dichas teorías nos gustaría destacar que la importancia de encontrar la respuesta a esta pregunta se sitúa en la necesidad de conocer los factores que determinan la construcción de la iden-

(4) Aumento de las diferencias entre los sexos que se relaciona con la creciente presión que ejerce el grupo para que se asuman los roles tradicionales de género.

tidad de género para poder intervenir sobre los mismos y tratar de eliminar los estereotipos tradicionales de género que tanto daño hacen a las niñas y a las mujeres y que continúan invisibilizándolas y situándolas en condiciones de inferioridad respecto a sus compañeros.

Las diferentes teorías que se han propuesto para explicar la construcción de la identidad de género podrían agruparse, inicialmente, en dos grandes bloques: las que se centran en factores genéticos y las que lo hacen en aspectos ambientales (Shaffer, 2000).

Con respecto a las primeras cabría destacar la teoría de Money y Ehrhardt (1972) en la que el proceso de tipificación sexual se explica recurriendo a una serie de episodios o hechos críticos, genéticamente determinados, que influyen en la preferencia de una persona por el rol masculino o femenino. Esta secuencia se inicia en el momento de la concepción y continúa gracias a un proceso de diferenciación sexual que se va produciendo por el efecto de determinadas hormonas en función de que la codificación genética sea XX ó XY.

Por lo que se refiere a las segundas, todas ellas se centran en la influencia de los factores ambientales, diferenciándose unas de otras en el factor concreto al que atribuyen mayor peso. Así nos encontramos con que mientras las teorías del aprendizaje social (Bandura, 1989; Mischel, 1970) explican el desarrollo de la identidad de género a través del aprendizaje –directo o indirecto- que realizan las niñas y los niños mediante la observación de modelos femeninos y masculinos en el entorno que les rodea, la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg (1966) y la de los esquemas de género (Martín y Halverson, 1981 y 1987) enfatiza en la necesidad de que existan determinadas capacidades intelectuales que permitan integrar las experiencias sociales en esquemas de conocimiento que posibilitan adoptar un determinado rol de género.

Todas estas teorías han contribuido de forma importante a la comprensión del desarrollo de los roles de género (Ruble y Martín, 1998), pero elaboran una explicación del proceso de tipificación sexual que resulta incompleta pues se centran, fundamentalmente, en la importancia de unos u otros factores –biológicos, sociales, cognitivos, etc.-, descartando el valor explicativo que tienen los restantes. Por eso consideramos absolutamente necesario partir del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979) para poder integrar las aportaciones de todos estos modelos en una única explicación en la que tengan el mismo peso los factores biológicos que los sociales y los cognitivos. Y que al mismo tiempo nos permita defender la idea de que las diferencias biológicas no determinan diferencias psicológicas. El hecho de poseer una determinada codificación genética –XX, o XY- únicamente va a establecer diferentes niveles hormonales que tendrán como consecuencia el desarrollo de genitales internos y externos femeninos o masculinos, respectivamente. El resto de los factores que intervienen en el proceso de construcción de la identidad de género y que proceden de los distintos contextos de socialización infantil y adolescente –familias, escuela, iguales, medios de comunicación, etc.,- son aprendidos. De ahí la posibilidad que nos da este modelo para poder eliminar los estereotipos tradicionales de género interviniendo en los diferentes contextos en los que niñas, niños y adolescentes se desarrollan.

3.

¿Dónde se aprende a ser mujer?

En este apartado vamos a hacer un breve repaso por los diferentes períodos evolutivos –primera infancia, etapa preescolar, etapa escolar y pubertad adolescencia- haciendo especial hincapié en los modelos diferenciales que se utilizan, desde la familia, para educar a niños y niñas y en la influencia que dichos modelos tienen sobre la adquisición, manifestación y perpetuación de los roles de género más tradicionales.

Durante la primera infancia cabría señalar que prácticamente desde el momento en que una pareja recibe la noticia de su próxima maternidad / paternidad, el sexo biológico de la futura criatura genera una serie de expectativas diferentes sobre su comportamiento, su desarrollo, sus capacidades, etc. En un experimento ya bastante antiguo, aunque muy clarificador, se comprobó que cuando se pedía a un grupo de progenitores varones que describiesen a sus bebés con 24 horas de vida había diferencias significativas en función del sexo biológico del bebé. Los padres describían a los bebés niños como activos, fuertes e inteligentes, mientras que los adjetivos que utilizaban para describir a los bebés niñas eran cariñosas, sensibles y sociables (Maccoby, 1980; MacFarlane, 1977). Los resultados de este estudio ponen claramente de manifiesto que las expectativas de los progenitores acerca de las capacidades de sus hijas e hijos están presentes prácticamente desde el nacimiento.

Este comportamiento diferenciado de los padres y las madres hacia su descendencia, en función de su sexo biológico, se sigue manifestando durante estas primeras etapas del desarrollo en aspectos tales como la forma en que se decora la habitación, la ropa y los juguetes que se compran a las y los bebés y el tipo de actividades que se realizan con ellos. En relación a este último aspecto hemos de destacar que son muchos los estudios realizados desde la Psicología Evolutiva que indican que el tipo de juego que los padres y madres realizan con sus hijos es mucho más activo y desordenado que el que realizan con sus hijas, que siempre tiende a ser más pasivo, ordenado y con un importante componente verbal (Delval, 1994).

Al llegar a la etapa preescolar muchos de los comportamientos paternos y maternos que influyen de manera importante en la construcción de la identidad de género se hacen aún más extremos que en el período anterior. En esta etapa la mayoría de las madres, pero sobre todo los padres ponen una atención especial en el hecho de que la conducta de sus hijas e hijos aparezca claramente estereotipada considerando que puede haber problemas si dichos comportamientos no se manifiestan de la forma que se considera, convencionalmente, adecuada. A este respecto es importante señalar que es el “comportamiento inadecuado” de los chicos el que se corrige y reprende de una manera más activa. Así por ejemplo, no genera tanta preocupación en las y los progenitores que una niña juegue con balones y coches o que se comporte de una forma ruda, como que un niño juegue con una muñeca o muestre “excesivos signos de sensibilidad”.

En la etapa escolar de nuevo nos encontramos con unas marcadas diferencias en el comportamiento de las y los progenitores en relación a sus hijas e hijos. En este período se siguen manifes-

tando muchas de las expectativas diferenciales que ya hemos señalado en las etapas anteriores, pero dada la importancia que adquiere la educación formal se introducen algunas nuevas referidas básicamente al desarrollo de determinadas capacidades, directa o indirectamente relacionadas con los aprendizajes escolares. Así nos encontramos con que son muchos los estudios que revelan que las madres y los padres consideran que existen importantes diferencias entre chicas y chicos, al menos, en las siguientes capacidades: capacidad verbal, capacidades visuo-espaciales y capacidad matemática (Shaffer, 2000). En algunos otros trabajos se ha encontrado que estas diferencias son reales, es decir, que no responden a la opinión de las y los progenitores, sino al nivel de ejecución de los chicos y chicas, de diferentes edades, en las pruebas correspondientes. Cuando se hace un análisis más profundo del origen de estas diferencias, de nuevo, encontramos que no se trata de diferencias existentes "a priori", sino que más bien responden a ciertas formas de comportamiento aprendidas, y cuyo origen se sitúa en los diferentes modos de interacción que las y los progenitores establecen con su descendencia dependiendo del sexo biológico de esta última (Barberá, 2005).

La pubertad y la adolescencia, última de las etapas del desarrollo que vamos a analizar en este breve resumen, es un período de la vida donde nos volvemos a encontrar con una necesidad evolutiva consistente en tener que "reconstruir" nuevamente la identidad de género (5). A este respecto y del mismo modo que señalábamos en los párrafos dedicados a la etapa preescolar habría que destacar que los chicos y las chicas se vuelven tremadamente estereotipadas, siguiendo las pautas de comportamiento asociadas a los roles de género más tradiciones. Ante esta situación volvemos a encontrar que, en determinadas situaciones, el comportamiento de las y los progenitores contribuye enormemente a que esta situación se perpetúe. Así nos encontramos con que los padres y las madres son mucho más exigentes con sus hijas adolescentes en relación a temas tales como: salidas, horarios y control de las amistades; que con sus hijos a quienes –pensando erróneamente que corren menos peligro- les conceden mayores dosis de libertad.

(5) Hablamos de "reconstrucción" de la identidad de género puesto que se supone que dicha identidad ya se había construido en la etapa preescolar, aunque en este período es necesario redefinir la nueva situación del o de la adolescente en el mundo y, por tanto, elaborar nuevamente su mundo de relaciones sociales, incluido su rol de género y sus preferencias sexuales.

4.

Implicaciones de los modelos familiares sobre el desarrollo de los roles de género

Este breve repaso acerca de cómo y dónde se aprende a ser mujer pone claramente de manifiesto que uno de los principales elementos que ayuda a perpetuar el rol tradicional femenino en nuestra sociedad actual es el comportamiento diferencial de padres y madres a lo largo de todo el proceso de socialización infantil y adolescente.

Si a esta panorámica general le añadimos además el dato de que aún hoy en nuestro país, en los albores del siglo XXI, sigue existiendo un grave desequilibrio en el reparto de responsabilidades domésticas entre hombres y mujeres; así como en todo lo que tiene que ver con estrategias de conciliación de la vida laboral y familiar, la conclusión es bastante clara: se aprende a ser mujer en la familia, gracias a los modelos y expectativas de vida que exhiben las personas adultas del contexto familiar. Esta afirmación que como señalábamos anteriormente es evidente no supondría ningún problema para nosotras si ese modelo de mujer que se está construyendo en la mayoría de las familias no respondiese al estereotipo tradicional femenino, donde las mujeres permanecen todavía en una clara situación de inferioridad, que las impide participar activamente –en igualdad de condiciones que sus compañeros varones– en el mundo en el que viven tomando decisiones relevantes y asumiendo las responsabilidades que de ellas se derivan.

Para poder cambiar esta situación y eliminar las graves desigualdades a las que, todavía, muchas mujeres tienen que enfrentarse –en el mundo educativo, laboral, de la política, etc.– es necesario intervenir sobre las familias y, más concretamente, sobre los modelos de roles femenino y masculino que en ellas se presentan a sus componentes más jóvenes. Por ello se hace necesario diseñar un conjunto de buenas prácticas a partir de las cuales se pueda enseñar a ser mujer en la familia, pero sin necesidad de que ese aprendizaje se relegue exclusivamente a los aspectos más tradicionales del estereotipo femenino, sino que más bien incluya aspectos positivos tanto del estereotipo tradicional masculino como del femenino. En definitiva que las familias, sean éstas del tipo que sean, ayuden al crecimiento y desarrollo de cada miembro teniendo en cuenta sus necesidades y capacidades y sin que el sexo biológico y el rol de género que, habitualmente va asociado a él, sea un lastre que limite las posibilidades de esa persona y que condicione los logros que vaya a adquirir en un futuro más o menos lejano.

5.

Bibliografía

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. En R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 6, pp. 1-60. Greenwich, CT: JAI Press.
- Barberá, E. (2005). *Psicología y género*. Madrid: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Instituto de la Mujer (2005). *La mujer en cifras*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes. En E. Maccoby (Ed.), *The development of sex differences*. Standford, CA: Standford University Press.
- Kovacs, D., Parker, J. y Hoffman, L. (1996). Behavioral, affective, and social correlates of involvement in cross-sex friendships in elementary school. *Child Development*, 67, pp. 2269-2286.
- Levy, G., Taylor, M. y Gelman, S. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules, and physical laws. *Child Development*, 66, 515-531.
- Maccoby, E. (1980). *Social development: Psychological growth and the parent-child relationship*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- MacFarlene, A. (1977). *The psychology of childbirth*. Cambridge, MA: Hardvard University Press.
- Martin, C. y Halverson, C. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, pp. 1119-1134.
- Martin, C. y Halverson, C. (1987). The roles of cognition in sex roles and sex typing. En D. B. Carter (Ed.), *Current conceptions of sex roles ans sex-typing: Theory and research*. New York: Praeger.
- Mischel, W. (1970). *Sex-typing and socialization*. En P.H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology, Vol. 2. New York: Wiley.
- Money, J. y Ehrhardt, A. (1972). *Man and woman, boy and girl*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Ruble, D. y Martin, C. (1998). Gender development. En N. Eisenberg y W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, Vol 3, pp. 933-1016.
- Serbin, L., Powlishta, K. Y Gulko, J. (1993). The developmentof sex typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (2), Serial nº 232.
- Shaffer, D. (2000). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.

ANA VEGA NAVARRO
Centro Superior de Educación.
Universidad de La Laguna.
Tenerife

El juego y la identidad de género

Lo decía Adela Turín en un libro sobre los estereotipos sexuales transmitidos a través de las imágenes de los cuentos, y mi experiencia como maestra lo corrobora: cuando los niños y las niñas llegan a la escuela, con sólo tres o cuatro años, ya están identificados con sus roles sexuales, distinguen los comportamientos de cada sexo y tienen claras sus preferencias: la mayoría sabe que la función de las mujeres es ocuparse de los trabajos domésticos y del aseo y alimentación de las y los más pequeños. Y saben también que la principal función de los hombres es ganar dinero y traerlo a casa. Ya han interiorizado los estereotipos dominantes en lo que se refiere a las profesiones y roles de sus padres y madres, y esto repercute en la propia elección de sus juegos y juguetes. ¿Cómo se ha producido esa asimilación temprana de los estereotipos? Son muchos, sin duda, los factores que intervienen en esa conformación de una realidad sesgada. Algunos tienen que ver con la fuerza de las narraciones, la simbología y las imágenes de los cuentos, como explicaba Turín. Otros con la potencialidad de la publicidad y los dibujos animados de los programas televisivos para desfigurar la realidad. Otros con los juegos y múltiples relaciones que mantienen con otros niños y niñas. Pero, a mi modo de ver, a esas edades lo que más influye son las vivencias y aprendizajes en el seno familiar.

1.

Aprendiendo en la familia desde la desigualdad

Los modelos familiares imperantes acostumbran a presentar al padre como el que ejerce el poder, que debe ser asumido por el resto de la familia, mientras que la madre hace de mediadora. El padre es quien *trabaja y trae el dinero a casa*, por eso es el *fuerte*, el que castiga y arresta; la madre es la que *siente* y se encarga de transmitir los valores patriarciales de dominación-dependencia. Es cierto que las madres cada vez trabajan más fuera del hogar, pero entonces tienen doble jornada, porque son ellas las que se encargan de las tareas domésticas –cocinar, lavar, fregar, planchar– dándose un respiro para ver el culebrón favorito de turno –a escondidas muchas veces, para no ser tachada de sensiblera– mientras que el padre lleva a cabo las tareas *intelectuales*: revisa la contabilidad bancaria, rellena la declaración de la renta, lee el periódico, cuando no está frente al televisor viendo el partido de turno, rodeado de sus *amiguetes* y dando buena cuenta de las cervezas correspondientes, amablemente servidas por la fiel y amante esposa, ayudada por las niñas de la casa en tanto que los niños aprenden, junto a papá, a insultar *al de negro*.

La situación en el mundo laboral no parece ser mucho mejor. Las mujeres, decía irónicamente Montserrat Roig, “*entran en el sistema productivo por la puerta de servicio*”. Cuando consiguen trabajo, su salario suele ser inferior al de los varones, aunque la actividad realizada sea la misma. Raramente promocionan a los más altos puestos de responsabilidad y dirección, entre otras cosas

porque la ideología patriarcal considera *lógico* que los varones puedan sentirse afrentados si deben recibir órdenes de una mujer.

Por eso ven relegada su participación laboral a aquellas *profesiones de mujeres*, que vienen a ser una continuación de las tareas del hogar: cocineras, peluqueras, costureras, empleadas del hogar, guarderías, enfermeras, maestras... No es casual, sin embargo, que la jerarquía laboral también sea discriminatoria en las consideradas profesiones femeninas: el jefe de cocina es un hombre; hombre es el modisto y diseñador de moda; hombre es el peluquero afamado, y el mayordomo, y el médico y el director de escuela. Y el catedrático de Universidad y el profesorado de las carreras científicas y tecnológicas con futuro.

Las mujeres son las que generalmente dejan de trabajar para cuidar a los hijos e hijas y a las personas mayores de la familia, pero cuando no pueden dedicar todo el tiempo a los hijos e hijas tienen la sensación de no ser todo lo buenas madres que debieran. Los hombres, por el contrario, viven más ausentes de las responsabilidades de la vida familiar porque invierten más tiempo en la vida profesional, y no viven, sin embargo, esas sensaciones de culpabilidad.

Ese modelo vivenciado es el soporte esencial para *enseñar a los niños que en sus juegos deben ser activos y dinámicos; que deben tener más valor y protagonismo que las niñas; que las niñas deben ser amables y dóciles, limpias, ordenadas, tranquilas, emotivas, pasivas, subordinadas y soñadoras*. Vivencias estereotipadas de la mujer y del hombre, empobrecedoras para las niñas y los niños. Vivencias que por una curiosa necesidad de simetría –decía Turín– niegan a unos las características y comportamientos que se le atribuyen a las otras. Si los niños son activos, las niñas no lo pueden ser, y siendo las niñas afectuosas y sensibles, los niños tienen que ser violentos y agresivos. Ya lo decía Flaubert en boca de Mme. Bovary: “un hombre por lo menos es libre. Puede pasar por todas las pasiones, recorrer los países, saltar los obstáculos (...) Pero una mujer está continuamente rodeada de trabas (...) siempre hay algún anhelo que arrebata y alguna convención que refrena”.

Este modelo, falto de referentes femeninos fuera del hogar, orienta a las niñas con extremada pobreza. Y a esa falta de referentes viene a sumársele la machaona y persistente simbología: la mujer y el delantal, la fregona y la escoba; la mujer y el carro de la compra o el cochito de bebés. Decididamente, las niñas sólo parecen tener como opción la obediencia al modelo, o tomar una decisión arriesgada y seguramente equivocada: imitar los modelos masculinos. Los niños, con escasos referentes de ese mundo femenino devaluado, no conciben que las mujeres puedan jugar un papel diferente al doméstico. Aunque en muchos casos sus propias madres trabajan fuera de casa y los padres ayudan en las tareas domésticas, los estereotipos acaban imponiéndose a la realidad.

2.

Aprendiendo desde el fundamento de la igualdad

Afortunadamente ese modelo descrito hasta ahora y la forma de entender las relaciones desde una desigualdad estructural, tanto a nivel familiar como laboral, han cambiado algo en los últimos años, porque cada vez son más las mujeres que, sin renunciar a la sensibilidad y la emotividad, se sienten realizadas y con vida propia; que no tienen siempre encima el peso de la doble jornada, porque en sus casas existe un reparto de tareas y de responsabilidades y eso les permite tomar protagonismo, tener vida social, tener aficiones y practicar deportes... Y también son más los padres que colaboran en las tareas domésticas, que se muestran afectuosos, abiertos a las emociones y sentimientos; padres que escuchan, porque están presentes y al tanto de lo que ocurre en la vida familiar cotidiana; padres confiados, dispuestos a escuchar no sólo los problemas sino también las alegrías.

Es por eso que las críticas al modelo patriarcal del que antes hablábamos nos aparecen hoy con bastante naturalidad en muchos ámbitos, sin duda como derivación de los avances sociales y cambios legislativos. Y deberá cambiar mucho más en la medida en que cada vez es menor el número de hijos y mayor el de parejas de hecho; que son más las adopciones y la mayoría de las veces de niños y niñas de otras culturas; que ya no cabe hablar sólo de familias formadas por el padre y la madre, sino de familias reconstituidas, monoparentales, homosexuales. Y ese nuevo modelo emergente de entender las relaciones de género también comienza a tener presencia entre los niños y las niñas, ya desde edades tempranas, fruto de esa nueva manera de vivenciar lo cotidiano en el seno familiar, que como dijimos al principio influye decisivamente en la conformación de la realidad.

Porque en el seno de estas familias, sin duda más concienciadas y más sensibles para estas cuestiones, se defiende la igualdad y el reparto de responsabilidades. Esas familias son más críticas con la publicidad y los programas de televisión sexistas y más conscientes de la necesidad de seleccionar y elegir lo que debe y no debe verse. Se eligen y compran juguetes y cuentos que sean adecuados a las edades y que refuerzen la igualdad. Y también se organizan de otra manera las actividades de ocio y tiempo libre.

En efecto, desde esa nueva manera de comprender las relaciones se está en una posición privilegiada para saber cómo deben ser los juegos y juguetes, cuáles hay que elegir y cuáles no. Para estas familias ya no es un referente válido, ni en la casa ni en la escuela, el identificador de género rosa y azul, por recordar el estudio de Marina Subirats y Cristina Brullet. Estos familiares son más críticos con las ofertas y propuestas de los catálogos de los grandes centros comerciales, con esa muestra de páginas rosas en donde se despliega toda la gama de muñecas para los reyes de las niñas y de utensilios del hogar para el día de las mamás; y que contrastan con las páginas azu-

les, repletas de herramientas para los papás y de materiales deportivos, de grandes aventuras y emociones para los chicos.

También son en alguna medida conscientes de la importancia de los materiales y juguetes para elecciones futuras, sobre todo en carreras y profesiones que tienen que ver con las ciencias, las ingenierías, la informática o la arquitectura. Porque, como han mostrado muchos estudios, cuando las niñas juegan y utilizan herramientas y aparatos de construcción se interesan más por las ciencias físicas y desarrollan una mayor capacidad de representación espacial. Por eso las niñas de estas familias tienen oportunidad de tener en sus casas y disfrutar materiales tridimensionales, legos, herramientas, juguetes y juegos de armar, desarmar, construir y ensamblar, en tanto que los niños también pueden disfrutar, igual que las niñas, acunando y cuidando muñecas, haciendo comidas o planchando, sin descartar naturalmente las herramientas, la grúa y el camión.

Desde esta perspectiva familiar también se tiene en cuenta lo ya señalado en relación con la inculcación sexista que está presente en los cuentos, tanto en las narraciones como en las ilustraciones. Estas familias, que entienden y comprenden la importancia que tiene una buena elección de las lecturas, se preocupan por buscar cuentos y libros que no contengan elementos sexistas, y que, por el contrario, presenten a las niñas y mujeres como protagonistas, sin miedo, arriesgándose y ocupando espacios públicos. No profundizaré en este aspecto, del que sin duda se ocupará Adela Turín.

De la misma manera, las familias concienciadas de la importancia de la igualdad de las niñas y los niños, como forma de favorecer cuando sean personas adultas una igualdad más real, suelen ser críticas con la publicidad indiscriminada y consumista que favorece la televisión, y con la desfiguración presente en muchos mensajes publicitarios de tipo belicista, sexista o xenófobo, que indudablemente los hay. Los niños y niñas de estas familias suelen ver solamente determinados programas previamente seleccionados por sus familiares, y frecuentemente lo hacen en presencia de las personas adultas, para así poder incidir en la crítica, posicionándose en aquello que no gusta para contrarrestar argumentadamente y proponer alternativas diferentes. De ahí también la importancia de un diálogo fluido para compartir experiencias.

Y no hace falta insistir mucho para entender que en estas familias los niños y las niñas asumen, desde edades tempranas, indistintamente tareas y responsabilidades de la casa, acordes con su edad. Tareas que repercuten tanto a nivel individual como comunes. Naturalmente a los niños y a las niñas no les choca ni les cuesta tanto porque están acostumbrados a verlo hacer a sus mayores.

Muchas de estas familias saben que el trabajo realizado en casa se ve reforzado en el ámbito escolar cuando los centros educativos sintonizan con ese pensamiento y fomentan la igualdad. Y consecuentemente consideran importante la elección de una escuela acorde con sus ideales y su filosofía de vida. Es verdad que también hay que buscar centros que permitan compatibilizar los trabajos fuera del hogar y que a veces pesa más el comedor escolar y la compatibilidad de horarios. Y que eso no es posible actualmente en la mayoría de los centros públicos. Lo que yo quiero ahora significar es cómo para estos familiares preocupados por una educación igualitaria para sus ni-

ños y niñas no les vale cualquier centro educativo, sino que tratan de elegir aquellos centros en donde se fomentan esos valores, y realizan ese trabajo en paralelo con la familia. En último término estos y estas familiares saben que si el centro tiene que contar y trabajar con la familia, también la familia tiene que trabajar con la escuela.

3.

Educación para la igualdad en escuelas de iguales

Y si a los ojos de estas familias concienciadas de una necesaria igualdad, la escuela es tan importante para favorecer y reforzar esos planteamientos, ¿qué no podemos decir entonces de su relevancia para los hijos e hijas de las otras familias de las que hablamos antes, y sobre todo para las niñas? Porque para ellas la escuela es acaso uno de los pocos lugares en donde se hace visible un cierto grado de igualdad, en donde pueden demostrar cuánto valen y pueden ver algo alternativo y distinto a sus vivencias familiares cotidianas.

Porque en la escuela tienen las mismas asignaturas que los chicos, las mismas tareas, el mismo profesorado, las mismas aulas, los mismos asientos. Y aquí llevan a cabo una experiencia vivenciada de igualdad, en el sentido de que pueden ver cómo son capaces de hacer las mismas cosas que los chicos, incluso mejor que ellos. La escuela es también el lugar en el que las mujeres-profesoras aparecen a los ojos de los niños y de las niñas realizando un trabajo igualitario y distinto al de madre y esposa.

Cierto es que con frecuencia sólo es apariencia porque la exclusión y el sexismio tiene lugar en la propia escuela a través de mecanismos estructuralmente explícitos, como el relegamiento de las mujeres profesoras a los niveles inferiores del sistema educativo y la promoción de los hombres a los niveles superiores y a los cargos directivos. Y cierto es también que la segregación y el sexismio tiene caras ocultas, muchas veces ignoradas por el profesorado, mediante la que se modelan actitudes de aceptación y sometimiento, silenciando la participación de la mujer como coautora y coprotagonista de la historia y de las realizaciones culturales. Justo es, sin embargo, decir que cuando el profesorado es consciente del sexismio y tiene instrumentos para analizar y detectar ese tipo de actitudes, generalmente existe voluntad y esfuerzo para cambiar, como seguramente explicará Marina Subirats.

No me extenderé mucho, pero sí creo necesario hacer aquí explícito que si los centros educativos tienen que ser de todas las personas y para todas, entonces han de organizarse democráticamente para favorecer el pluralismo, la participación y la expresión libre de las ideas. Y ha de favorecer y primar el trabajo en equipo y la gestión compartida así como la corresponsabilidad en la toma de decisiones por todas las partes implicadas, cada una desde su esfera y responsabilidad, naturalmente. Un centro educativo así entendido es lugar de enriquecimiento permanente para to-

■ ■ ■

dos y todas, niños y niñas, profesorado y familiares. Y es lugar en donde se ha de renunciar a cualquier forma de adoctrinamiento para respetar todas las confesiones e ideologías de los y las miembros de la comunidad escolar, y para centrarse en la incorporación y vivencia de valores, hábitos y principios éticos básicos, como la solidaridad, el respeto al medio ambiente y a la diversidad.

Esta forma de entender la educación y los centros lleva consigo otra idea, no siempre explícitamente formulada: la educación para la igualdad sólo es posible cuando se asienta en una metodología abierta y creativa, que dé cabida a los sentimientos y a las emociones y que nos permita proyectar en serio una escuela de iguales. Eso se puede concretar afirmando que una educación para la igualdad debe estar centrada en el fomento del trabajo en grupo, el diálogo, las relaciones afectivas, el respeto y la cooperación. Y no olvidando que si de igualdad se trata, debemos incidir en la toma de conciencia de que todos y todas tenemos derecho a las mismas posibilidades. Desde estos parámetros, me parece que no está de más enunciar qué tipo de centros educativos tenemos que defender y exigir: centros que respeten y valoren la diversidad, que en último término no se hace visible no sólo por la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, sino también por el respeto a las diferencias étnicas, culturales, ideológicas y religiosas, incluyendo aquí la aceptación y valoración de los diferentes tipos de emparejamiento y de familias; centros que fomenten y valoren la coeducación, que debe servir para compensar los estereotipados modelos sexistas que reiteradamente se ofrecen a nuestros niños y niñas, y para desarrollar y reforzar intereses comunes, a la vez que respetar y atender a las diferentes necesidades y ritmos de unos y otras, garantizando, naturalmente, la igualdad de oportunidades.

4.

La participación y colaboración familiar: necesidad y exigencia

Hablé antes del papel relevante que algunas familias atribuyen a la colaboración familia-escuela para reforzar y favorecer planteamientos igualitarios. Naturalmente señalar la importancia fundamental que tiene la participación familiar y el compromiso con la educación de sus hijos e hijas no es decir mucho al colectivo de profesionales de la educación, porque supongo que es algo en lo que todos y todas estamos de acuerdo. La escuela de hoy, y más la de mañana, ha de estar necesariamente abierta a la colaboración y a la participación de los padres y de las madres, porque los niños y las niñas se han de beneficiar de ese trabajo colaborativo. Y también la escuela y el profesorado verá los beneficios de una colaboración sincera, porque cuando se confía de verdad en su participación, los padres y las madres constituyen una gran ayuda para el cuerpo docente. Pero no quiero olvidar una realidad objetiva, difícil de disfrazar: las tensiones, las desavenencias y los conflictos entre el profesorado y las familias suelen ser habituales en muchos centros, y aca-

so más en aquellos que dicen estar *abiertos a la participación familiar*. Desde mi punto de vista muchas de esas dificultades derivan de una falta de comprensión del significado de reciprocidad: quienes estamos en el lado del profesorado queremos que los padres y madres comprendan y asuman nuestra jerga y propuestas metodológicas sin presiones ni cuestionamientos, pero nos resulta difícil comprender, asumir y aceptar la diversidad de modelos y experiencias educativas fuera del ámbito escolar.

Otras dificultades y discrepancias tienen su origen en problemas organizativos: si los padres y las madres tienen que participar, hay que ofertarles espacios, tiempos, lugares y ocasiones para ello. No sólo a nivel de centro, sino, fundamentalmente, a nivel de aula. Pero aún así estoy convencida de que por muchas reuniones que se convoquen; por mucho que los padres y las madres participen en la planificación y asistan a las reuniones, excursiones y visitas; por muchos materiales que aporten o elaboren; por más sintonía que pueda establecerse entre la familia y el profesorado, nunca existirá una verdadera participación y cooperación de la familia con la escuela si no la hay entre los niños y las niñas. Así de sencillo y de complejo es el problema de la participación familiar.

Por eso yo sostengo que la organización de las aulas y la metodología son las piezas claves que favorecen, o no, la participación familiar y la relación familia-centro. Entiendo, pues, que la organización de las aulas, sobre todo en la educación infantil y primaria, tienen que propiciar la confianza, la seguridad y la mutua aceptación de los niños y las niñas, a la vez que deben estar orientadas a fomentar la comunicación y el intercambio, fundamentos en los que se sustentan la participación, la solidaridad y la colaboración.

Quiero decir que organizar el aula no es sólo distribuir mobiliario, determinar un espacio para cada cosa, procurando que todas estén en su sitio; no es sólo diseñar actividades, transmitir conocimientos y enseñar conceptos. Organizar el aula es, fundamentalmente, tener en cuenta que se trata de un espacio de vida y de relaciones personales entre el alumnado y el profesorado; una experiencia cargada de emociones y sentimientos, llena de oportunidades para compartir y para ayudar, para expresarnos y manifestar libremente nuestras opiniones, para hablar y escuchar, para aprender a respetarnos. Y todo eso repercute también en las relaciones con la familia.

Ese es uno de los principales sentidos que tiene la organización de los rincones en las aulas de educación infantil. Rincones que en varias ocasiones he definido como lugares de acción y de placer; lugares para recrear y reconstruir la vida en la escuela, para que cada cual pueda manifestarse y sentirse como personaje protagonista.

Entiéndase bien: no digo que una organización distinta a los rincones no sea eficaz para favorecer determinados aprendizajes. Tampoco digo que esté mal que los niños y las niñas permanezcan sentados, en fila o en grupo, haciendo una ficha ahora, modelando plastilina después, y escuchando un cuento antes o después del recreo. Lo que afirmo es que con esa metodología no podemos pretender que los padres y las madres participen y colaboren. Si nos lo proponemos, seguramente conseguiremos su asistencia a los centros y a las aulas. Posiblemente masiva, puntual y disciplinada. Pero no les pidamos participación y colaboración si no queremos frustrarnos.

La colaboración de la escuela en pos de la igualdad, sobre todo con las familias menos sensibilizadas, podrían encaminarse mediante estas y otras intervenciones:

- Sensibilizar a los padres y madres sobre la necesidad de implicarse en la educación de sus hijos e hijas.
- Favorecer el cambio de actitudes en las familias hacia el uso de juguetes que no sean discriminatorios.
- Confeccionar para la época de Reyes un cuadernillo de orientación para los padres y las madres sobre los juguetes adecuados a cada edad.
- Promover la reflexión en el seno familiar de las tareas y responsabilidades que asignamos a unos y otras.
- Revalorizar el lenguaje corporal y favorecer la expresión de sentimientos y emociones en ambos性os.
- Gestionar talleres, cursos o encuentros de padres para aprendizaje de tareas domésticas (cocinar, planchar...). Y talleres y encuentros de madres para aprendizajes básicos de electricidad, uso de herramientas, arreglos, etc.
- Organizar charlas o cursos con las madres para trabajar la autoestima, asertividad... Y para ayudar a los padres a comunicar y expresar afectos y sentimientos.
- Realizar listados o cuadernillos recomendando cuentos adecuados para los cumpleaños, novedades, etc.
- Intentar conseguir la integración de ambos性os a las diferentes tareas, utilizando si cabe un cuadro de seguimiento de tareas y responsabilidades.
- Orientar a los niños y las niñas para valorar positivamente el trabajo doméstico.
- Celebrar en los centros, invitando a los y las familiares para participar e intervenir, algunos días señalados, como el Día de la Mujer.
- Incidir en la importancia de que la familia favorezca, en igualdad de oportunidades, tanto los valores considerados femeninos (afectividad, sensibilidad, cooperación) como los considerados masculinos (actividad, autonomía, competitividad).
- Planificar actividades teniendo en cuenta los intereses de ambos性os.

5.

Segregar para compensar desigualdades.

Una propuesta y experiencia personal

Decir que el juego es un elemento educativo fundamental no es decir nada novedoso en nuestro tiempo. Sin embargo, no siempre tenemos en cuenta que el juego puede favorecer la desigualdad y la discriminación como he señalado ya varias veces, por lo que tanto la familia en la casa como el profesorado en la escuela deben adoptar un papel activo, interviniendo decididamente en los juegos cuando se promete la igualdad. Lo he dicho en otras ocasiones: soy partidaria de la espontaneidad infantil y de la no-directividad de la persona adulta, pero propugno la intervención en los juegos impregnados de roles sexuales, porque estos nunca son libres ni espontáneos.

Al contrario, con harta frecuencia sirven para favorecer la desigualdad. Porque en las casas y en las escuelas, casi siempre sin quererlo y sin advertirlo, aceptamos y favorecemos los comportamientos de los niños tendentes a la independencia, al protagonismo, al uso de un lenguaje que los convierte en actores principales y autónomos; permitimos que aflore la agresividad porque forma parte de su sexo, porque son los fuertes, y marcan el territorio; sin darnos cuenta que la situación puede llevar implícita una dependencia estructural de las niñas, que no sólo se convierten en actrices secundarias sino que deben refugiarse en las esquinas para esquivar las pelotas, las carreras y las agresiones de los chicos.

Yo sé que varias ponencias van a incidir en la importancia de la escuela para esas cuestiones. Quisiera no obstante detenerme un breve tiempo para dar cuenta de una experiencia de intervención llevada a cabo en el ámbito escolar con el objetivo de compensar las desigualdades mediante una estrategia de segregación. Y como la palabra puede asustar, habré de explicarme largo y bien.

Por la experiencia acumulada de varios años en estrecho contacto con el seminario de Psicomotricidad que coordina Miguel Llorca en la Facultad de Educación de La Laguna, sé que el espacio de la psicomotricidad es un buen lugar para trabajar de manera sistemática los afectos y la comunicación interpersonal. De manera que la sala de psicomotricidad tenía especial incidencia en mi práctica docente, como expliqué en varias ocasiones en congresos, publicaciones y encuentros relacionados con esa materia. Allí, una vez por semana, normalmente los lunes, los niños y las niñas encontraban materiales que favorecían su desarrollo psicomotor, simbólico, afectivo... En ese espacio dedicado a la psicomotricidad también se inició hace una década el trabajo del que aquí doy cuenta, consistente en dividir la clase en dos grupos, por una parte las niñas y por otra los niños, para trabajar de manera diferenciada aquellos conocimientos, vivencias o supuestas verdades que según nuestro entender y observaciones previas necesitaban ser cuestionadas.

El trabajo con los niños y las niñas consiste principalmente en familiarizar a unos con el mundo de las otras y viceversa, valorando y significando críticamente los valores de unas y otros. Por un lado las niñas participaban en ejercicios encaminados a trabajar la autoestima, la seguridad, la fortaleza física, la psicomotricidad gruesa, la toma de decisiones, la no sumisión, resolución de conflictos, la sororidad, etc... Los niños, por su parte, participan en tareas y ejercicios especialmente orientados a trabajar los afectos, la sensibilidad por diferentes aspectos de la vida y el acercamiento al mundo femenino, es decir, en la valoración y significación del trabajo doméstico, el reparto de responsabilidades, etc., tareas centradas también en el trabajo de psicomotricidad fina.

La experiencia me ha permitido advertir que las chicas se adaptan con facilidad y sin grandes problemas al mundo de los chicos. Incluso llegan a disfrutar cuando juegan con balones o cochitos. En cambio los chicos tienen más dificultades, acaso porque todo lo relacionado con el mundo de las chicas está devaluado, no tiene importancia y lleva casi siempre asociados aspectos negativos. Esa me parece a mí que es la clave si queremos trabajar la igualdad; no se trata solamente de pensar en actividades para que las niñas conozcan y disfruten con el mundo masculino o con lo asignado a los chicos; hay que trabajar también con los chicos el mundo femenino.

Con los chicos trabajamos cuestiones relacionadas con la *afectividad*, para ayudarles a expresar sus sentimientos y emociones, a tocar el cuerpo del otro con naturalidad. También la *psicomotricidad fina*, buscando una nueva sensibilidad con lo pequeño, lo minucioso, el detalle, etc., mediante actividades de doblado con papel y tela, abotonar, subir y bajar cremalleras, hacer lazos, nudos, juegos con piezas pequeñas, etc. A veces jugamos con los ojos tapados para buscar mayor sensibilidad.

En nuestras actividades está presente también el *juego simbólico*, para poder vivenciar, asumir y experimentar distintos roles y personajes en los rincones de la tienda, la peluquería, la casita o los disfraces. La zona más interesante para estas tareas son los distintos rincones de juego y de trabajo que tenemos en el aula. Pero en este caso estando los niños solos, sin la presencia de las niñas y a poder ser sin que se note la presencia de la persona adulta. El objetivo fundamental de este tipo de actividades consiste en intentar ayudar a los chicos a entender que los lugares y objetos de esos rincones son sólo eso, objetos, sin sexo; y que no dejamos o perdemos nuestra masculinidad por planchar, por cocinar o hacer café.

Otros espacios y actividades están relacionados con la *música* para mover el cuerpo con otro significado, y otra sensibilidad, buscando siempre el placer del baile y de la música con distintos ritmos. Lo mismo ocurre con la *plástica*, que utilizábamos no sólo como otro medio de expresar los sentimientos y las emociones, sino también como actividad que nos servía para intentar que los chicos valoren tanto sus producciones personales como el respeto por las del resto.

Las actividades realizadas con las niñas no van encaminadas especialmente al trabajo de la dulzura, de la caricia y de la *sensibilidad*, porque las niñas tienen mejor adquiridos estos conceptos y vivencias. Pero como son aspectos muy positivos que deben estar presentes en las personas, in-

tentamos mantenerlos y reforzarlos, interiorizando que se trata de valores positivos que deben estar presentes en las relaciones interpersonales.

Otro aspecto es el *uso del lenguaje*. Tienen que aprender a ser nombradas y no sentirse aludidas e incluidas con el genérico masculino. Si con los chicos en el *rincón de los cuentos* procurábamos que aparecieran historias con chicas protagonistas, que asumían papeles relevantes en las historias, con las niñas enfatizamos esa cuestión. Leemos o inventamos cuentos e historias de niñas que toman papeles de protagonistas y no de sumisión, actividades de riesgos y de aventura, en escenarios distintos del doméstico y de los entornos próximos. Historias que se desarrollan fuera de las casas, lejos de esa ventana que significa la espera; historias que permiten la conquista de otros espacios, historias de múltiples búsquedas, incluso de príncipes que saben esperar y valoran el coraje de ser encontrados. Trabajamos también *la assertividad y la seguridad* tomando iniciativa con decisiones y también con la voz y la mirada y a nivel corporal. Trabajo que podríamos resumir en hacerse siempre visibles.

Otro aspecto importante es *la fortaleza física*, es decir, *la psicomotricidad gruesa*. Lo normal es que al principio los niños ganan siempre cuando hay que correr, luchar y competir, porque a las niñas no se las educa en esos aprendizajes. Una parte del trabajo va dirigido a desarrollar capacidades de su entrenamiento físico, como correr, trepar, saltar, perder miedo a la caída, correr por distintos terrenos.

El trabajo del espacio simbólico irá enfocado a enseñarles a repartir y delegar tareas que normalmente asumen las chicas por tradición social. Sobre todo las que tienen que ver con las tareas del hogar, descartando esa idea de que los chicos de ahora nos ayudan, porque eso es asumir que la responsabilidad no es compartida.

Otra actividad importante con las niñas es el trabajo del concepto de sororidad: las mujeres somos y formamos parte de un grupo y no somos enemigas ni rivales de las otras chicas y mujeres. Trabajar la sensibilidad y la afectividad hacia las demás, enseñando que tenemos que apoyarnos, que aprender a cuidarnos y a protegernos. Sin perder lo positivo que tenemos adquirido, la manifestación del afecto, la caricia y la sensibilidad.

BECKY FRANCIS

**Vicerrectora del Instituto para
Estudios en Educación (IPSE).
Universidad London
Metropolitan. Londres**

*Las niñas en el
aula: nuevas
investigaciones,
viejas
desigualdades**

* Este artículo es una versión revisada y enmendada del capítulo “No/Conocer su lugar: los comportamientos de las niñas en el aula,” publicado en G. Lloyd (ed) *Problem Girls* (Londres: Routledge).

¿Cómo experimentan las niñas la vida en el aula? La preocupación actual de que los “niños no alcanzan el nivel académico” de las niñas en educación secundaria ha llevado a muchos y muchas analistas a suponer que la experiencia escolar de las niñas debe ser, al igual que su rendimiento en los exámenes, equiparable a la de los chicos (1). Incluso se ha sugerido que, puesto que la “brecha de género” actual parece beneficiar a las niñas, se demuestra que las iniciativas de igualdad de oportunidades de la década de los años ochenta ha “ido demasiado lejos” en su conceder atribuciones a las niñas y que ahora se debería centrar la atención en mejorar la experiencia escolar de los niños (2). De hecho, sin embargo, todas las pruebas demuestran que las experiencias escolares de las niñas están más caracterizadas por la continuidad que por el cambio (Francis, 2005). Una revisión de la bibliografía profesional de los últimos treinta años sobre las relaciones de género en el aula ha revelado que se han producido pocos cambios en las últimas tres décadas respecto a las percepciones aplicadas a las niñas, el comportamiento de las niñas en el aula y las experiencias de las niñas (Skelton y Francis, 2003). Las investigaciones feministas sobre la escuela que se llevaron a cabo durante los años setenta y ochenta llamaron nuestra atención sobre las formas de marginar a las niñas dentro del sistema escolar y cómo se les denigraba y socavaba de manera sistemática en las aulas mixtas y en los patios de los colegios. Se demostró que las políticas educativas, los currículos, la interacción con los niños y las expectativas del profesorado tenían un impacto negativo en la autoestima de las niñas y en sus experiencias escolares. Aunque los estudios contemporáneos suelen estar más sintonizados con los matices y contradicciones de las tendencias conductuales y con el impacto de los aspectos de la identidad que no son el género frente a lo que ocurría en la década de los años ochenta, los hallazgos por lo general siguen apoyando en lugar de rebatir las tendencias del comportamiento de género que se identificaron en las investigaciones anteriores.

Este artículo explora la interacción de género en el aula, prestando una particular atención a las experiencias y al comportamiento de las niñas. Se ha demostrado lo importantes que son las interacciones sociales en la escuela para las identidades del alumnado (Reay y Argot, 2002). Las relaciones sociales son para la mayoría de la juventud lo más importante y, sin lugar a dudas, los aspectos más inmediatos de la escolarización, la popularidad y “encajar” marcan la diferencia en la experiencia diaria escolar (Francis, 2005). No “encajar” puede tener como resultado la marginación o el acoso. Dado que el género es uno de los pilares más importantes (si no el más importan-

(1) Hasta qué punto superan las niñas a los niños en rendimiento es algo muy controvertido. En el debate sobre dicha diferencia hay muchos y muchas analistas que señalan que hay factores tales como la clase social y la etnia que siguen prediciendo mucho mejor el rendimiento que el género. Se puede encontrar todo un análisis de los hallazgos internacionales sobre “la brecha de género” en los logros, Francis y Skelton (2005).

(2) Ver argot et al (1999) donde se presentan pruebas que refutan esos argumentos e información sobre la naturaleza de las iniciativas escolares para la igualdad de oportunidades llevadas a cabo durante los años ochenta.

te) de nuestra identidad social, adoptar posturas de género "correctas" suele formar parte integral de "encajar" (Davies, 1989). La construcción de la identidad de género implica unos tipos de comportamiento (de género) particulares que demuestran la afiliación al género y que, obviamente, se manifiestan en que los hombres y las mujeres tiendan a mostrar diferentes comportamientos, con mucha claridad en el aula.

Gran parte del trabajo realizado en el campo de la interacción entre el género y el aula analiza el comportamiento en términos de frecuencias y tendencias, por ejemplo, demostrando cómo los niños tienden a dominar el espacio del aula o que el profesorado dedica más tiempo a interactuar con los niños que con las niñas, etcétera. Analizaré cada uno de esos hallazgos más adelante. Pero, al hacerlo, deberemos tener presentes tres puntos importantes:

1. Estas macrotendencias se manifiestan debido a las interacciones al micro nivel, esas formas perpetuas, mundanas y a veces contradictorias en las que se trabaja el género por parte de algunas personas en los detalles de nuestras interacciones sociales.
2. Las tendencias de género no representan el comportamiento de todo el alumnado. Los alumnos y alumnas no se comportan presentando estereotipos de género de manera *constante*, y hay quienes nunca se comportan así.
3. El género no es sino *una* de las variables que influyen en las interacciones en el aula. Hay factores como la etnia, la clase social, la imagen, la edad, la habilidad, la sexualidad y el tema interconectado de la popularidad que provocan un impacto en las posturas adoptadas por el alumnado en sus interacciones en el aula.

Existen diversos trabajos recientes que han evaluado cómo pueden reafirmarse las niñas en el aula y cómo lo hacen, cómo desafían al profesorado e incluso participan en comportamientos agresivos y violentos (por ejemplo, Jackson, 2003; Lloyd, 2005; Bright, 2005): Sin embargo, como veremos, ese comportamiento en el aula sigue estando expresado por una minoría de niñas y tienden a ser niños (aunque no *todos* los niños) quienes dominan las interacciones en el aula.

1.

Comportamiento verbal de género

Los niños tienden a dominar verbalmente las aulas mixtas. En sus importantes estudios, Dale Spender (1982) y Michelle Stanworth (1981) descubrieron que los niños conseguían unas proporciones de la atención del profesorado muy superiores a las de las niñas en las mismas clases. Los estudios recientes siguen apoyando esas conclusiones y muestran que las niñas son más calladas y, consecuentemente, sus conversaciones se oyen con menos frecuencia que las de los niños (Warrington y Younger, 2000; Younger y Warrington, 1999; Francis, 2000). Spender (1982) y Stanworth (1981) descubrieron que los niños interrumpen con frecuencia y hablan a la vez que las niñas, ridiculizando sus contribuciones. Este dominio masculino en las conversaciones en el aula provocaba un impacto en la percepción que tenía el cuerpo docente del alumnado: Stanworth

(1981) descubrió que recordaban mejor los nombres y las personalidades de los niños de su clase que los de las niñas y que tendían a ver un mayor potencial en los niños. No todos los niños son ruidosos y exigentes y, por el contrario, algunas niñas sí lo son (Francis, 2000; Ali 2003). Sin embargo, la tendencia de los niños como grupo a crear más ruido y monopolizar la atención de maestros y maestras sigue estando bien establecido en la actualidad (Warrington y Younger, 2000). Las investigaciones recientes han cuestionado, sin embargo, la suposición de que la mayor atención prestada por el profesorado haya beneficiado automáticamente a los niños. Las primeras investigaciones tendían a suponer que, esa mayor atención del profesorado implicaba que los niños recibían más enseñanzas que las niñas en el aula. Pero los estudios más recientes han demostrado que, aunque las niñas plantean menos preguntas a sus profesores y profesoras, las que formulan tienden a estar más relacionadas con la tarea y a ser más efectivas al ampliar el aprendizaje que las de los niños (Younger et al, 2000). Además, gran parte de la atención dedicada por el cuerpo docente a los niños implica disciplina, en lugar de un análisis de la tarea a aprender en ese momento (Younger et al, 2000).

Las investigaciones han examinado la forma en la que la clase social y la etnia modulan el género tanto en la construcción del género que hace el alumnado como en las respuestas del profesorado a sus alumnos y alumnas. Por ejemplo, en Gran Bretaña, Mirza (1992) defiende que las niñas afrocaribeñas tienden a construir el género de una manera diferente a cómo lo hacen las niñas blancas, debido a las limitaciones estructurales impuestas por el racismo en ese país y debido también a las diferencias culturales. El trabajo de Reay (2001) muestra cómo la clase trabajadora y la clase media construyen la feminidad escolar de sus niñas de maneras sutilmente diferentes y cómo responden después los profesores y profesoras de forma diferente a los comportamientos resultantes. La presencia energética y ruidosa tipo "Spice girls" de la clase trabajadora en el aula se considera inadecuada (para niñas). Tienden a percibirse como demasiado sexuadas y demasiado energéticas y diversos miembros del cuerpo docente se refieren a ellas como "las vaquitas" o "esas verdaderas perras". Se ha demostrado que el profesorado aplica estereotipos a sus alumnos y alumnas según la "raza" y el género, esperando, por ejemplo, que las niñas del sur de Asia y de China sean particularmente calladas y deferentes y posicionándolas como "cruelmente oprimidas" por su cultura doméstica (Connolly, 1998; Archer y Francis, 2005). Tal y como observa Connolly (1998), las niñas sudasiáticas que no encajan con el estereotipo y se muestran francas e interrumpen la clase probablemente se vean castigadas con una particular dureza por parte del profesorado. Mientras tanto, el estereotipo de las niñas afrocaribeñas es que son ruidosas y "poco señoritas" (Wright, 1987; Connolly, 1998).

Se ha demostrado que con frecuencia los intercambios verbales entre el alumnado, especialmente entre los niños, en las aulas británicas es abusivo. Los niños utilizan el abuso verbal para construir una masculinidad "adecuada" (Epstein, 1998; Francis, 2000). Gran parte de ese abuso es homofóbico. La homofobia es una de las formas principales de acoso escolar y constituye una forma de acoso sexual (Salisbury y Jackson, 1996, Mac an Ghaill, 1999, Martino y Payota-Chiarolli, 2003). Ese tipo de acoso contra los hombres/jóvenes homosexuales está relacionado con un po-

sicionamiento que coloca a los hombres homosexuales en la categoría de los "otros" o de las mujeres y en este sentido tiene mucho que ver con la misoginia. Así, la denigración de lo no masculino que se refleja en el abuso homofóbico, también se expresa en el frecuente uso de un lenguaje que denigra a las niñas y a las mujeres. Ese tipo de lenguaje se usa con frecuencia en las aulas. Lees (1993) ha analizado que la mayoría de los términos abusivos se relacionan con las mujeres o con las partes corporales femeninas, lo que refleja cómo se practica en la sociedad la supervisión y el control de las mujeres, así como el desprecio hacia lo femenino. Tal y como han observado Salisbury y Jackson (1996), el prominente ejercicio que hacen los niños y jóvenes de ese tipo de abuso misógino los une haciéndoles sentir "superiores." Y también perpetúa un ambiente de abuso y denigración de las mujeres.

2.

Comportamiento físico de género

La tendencia de las niñas a ser menos ruidosas y desafiantes en clase que muchos niños ha llevado a algunos escritores y escritoras a argumentar que son "invisibles" en las escuelas (Spender, 1982). Esta marginación se agudiza por la monopolización que hacen los niños del espacio en las aulas. Incluso la distribución de los asientos en las clases parece reflejar las diferencias de género. Cuando dicha distribución no está dirigida por el profesorado, las niñas tienden a agruparse y a menudo se concentran en la zona trasera del aula. Esto refleja los diferentes métodos de resistencia de las niñas ante la escolarización. Las niñas tienden a practicar formas de resistencia poco llamativas, con frecuencia sin enfrentamientos y no percibidas, tales como hablar entre ellas, leer materiales no curriculares, prestar atención a su cabello y/o maquillaje, etcétera (Riddell, 1989) (Y, de manera similar, la falta de afecto hacia la escuela entre las niñas tiende a expresarse con su desaparición a través del ausentismo escolar, en lugar de por medio de enfrentamientos directos, Osler et al, 2002). Aunque hay muchas niñas que sí retan al profesorado (Francis, 2000; Lloyd, 2005; Jackson, 2005) como ya hemos visto con anterioridad, la resistencia polémica es más común entre los niños. Dado que las formas de resistencia femenina tienden a ser más calladas que las masculinas y a menudo quedan ocultas al profesorado, suelen pasar desapercibidas y no cuestionarse. Aunque sufran menos disciplina directa por ello, también exacerba su invisibilidad (Osler et al, 2002).

Estas tendencias de las niñas a sentarse en las periferias del aula aumenta la impresión de que están empujadas hacia los márgenes de la vida escolar mixta. El dominio físico de los chicos en el aula y en el espacio del patio de recreo ya está bien documentado (Thone, 1993; Connolly, 2003). En el aula, los niños simplemente tienden a ocupar más espacio que las niñas. Incluso cuando se sientan ante sus escritorios, los niños tienden a tumbarse más para ocupar un mayor espacio y, al moverse en el aula, sus actividades invaden más terreno. Y las investigaciones han demostrado que cómo se use el espacio reflejará el ejercicio del poder y el control de algunos niños

sobre las niñas y sobre otros niños (Connolly, 2003; Martino y Pallotta-Chiarolli, 2003; Renold, 2004).

3.

La búsqueda del género

El alumnado busca y habla sobre ciertos temas y tiempos pasados para demostrar su posición de género y ayudar a construir el género como elemento de relación. He observado en otros lugares que es realmente más duro asegurar cuáles son los intereses de las niñas en un aula que los de los niños a través de la observación, puesto que las conversaciones femeninas suelen ser más calladas y menos ostentosas (Francis, 2005). En mi estudio algunas niñas (a menudo las que se presentaban de una forma especialmente femenina) hablaban sobre temas relacionados con la imagen. Observé que varias niñas hablaban del cabello de sus compañeras, además de cepillárselo y recogérselo. Obviamente, tal y como Holland et al (1998) señalaron, se espera que la imagen sea una de las preocupaciones principales de las niñas y muchas invierten mucho tiempo y esfuerzo en su cuidado. Ese cuidado y el control del cuerpo en forma de dietas, afeitado, etcétera, suelen tener como objetivo conseguir una “imagen” que encaje con la construcción social dominante de belleza femenina (delgada, glamorosa, curvilínea) y se enmarca en la construcción de una heterosexualidad obligatoria, por lo que la mujer debe garantizar que es un objeto atractivo para la mirada masculina. Algunos chicos se burlan de las chicas por considerar que están obsesionadas por su imagen: resulta irónico que se espere que las chicas “estén guapas” para complacer a los hombres y, sin embargo, simultáneamente, los valores masculinos desprecien esas preocupaciones por la imagen, presentándolas como una prueba de vanidad y superficialidad femenina (Francis 2000).

Mientras tanto, los niños discuten con frecuencia el tema del sexo heterosexual en el aula para demostrar su masculinidad. En mi observación en aulas de educación secundaria, la sexualidad de los chicos resultaba mucho más evidente en la interacción cotidiana escolar que la de las chicas (Francis, 2000). Obviamente se debía al comportamiento de unos pocos niños, en lugar de a todos ellos. Aunque esas conversaciones a veces implicaban a las niñas, las dirigían los chicos y solían incluir preguntas sobre “qué le había hecho un chico a una chica” o hasta dónde le “había dejado llegar” una chica al chico (ver también Holland et al, 1998). Algunos chicos parecían muy interesados por posicionarse como sexualmente activos o conscientes, llamando la atención de forma ruidosa sobre su sexualidad o fabricando insinuaciones a partir de incluso las conversaciones más oscuras del aula. Tal vez las chicas estuvieran comentando cosas similares en sus conversaciones susurradas pero resulta significativo que yo no las oyera comentándolas. Las abiertas conversaciones de los chicos son uno de los aspectos de su exhibición. Las chicas solían expresar su desaprobación acerca de las charlas y actitudes de los chicos (habitualmente con una irónica indulgencia, por ejemplo, “mira que eres asqueroso”) y esa desaprobación satisfacía la necesidad

tanto de niños como de niñas de interpretar su género: los chicos desplegaban su sexualidad activa mientras que las chicas desplegaban su modestia. De esta forma, el comportamiento de unos y de otras se complementa para construir los géneros en relación y oposición (Francis, 2000).

4.

Comportamiento y poder de género en el aula

Estas construcciones del género como oposición tienen unas profundas implicaciones en las posiciones de poder del alumnado en las aulas mixtas. Walkerdine (1990) argumenta que el estudiante de primaria ejemplar sigue un modelo activo, dinámico, firme y travieso, un papel masculino. Por lo tanto, excluidas del papel infantil, las niñas se ven obligadas a adoptar un papel similar al del profesorado, (ver también Belotti, 1977) al servicio y apoyo de los niños. Por ejemplo, hay estudios que documentan que las niñas ofrecen a los niños equipamiento y servicios tales como la resolución de las discusiones y la ayuda con los deberes (Belotti 1975; Thorne 1993). Este comportamiento les permite construirse como "chicas buenas y sensatas". Sin embargo, Belotti (1975) observó que ese papel "similar al del profesorado" a menudo implicaba que las niñas terminaran limpiando la basura de los niños; y Walden y Walkerdine (1985) añadieron que esos comportamientos "útiles" y "sensatos" de las niñas en realidad provocaban el desdén del cuerpo docente al que estaban intentando complacer. Resultaba crucial que en las interacciones mixtas ese comportamiento "sensato y altruista" de las niñas a menudo implicara conceder poder a los niños más exigentes (Francis, 1998). Ello, a su vez, permitía a ese tipo de niños dominar y excluir a esas mismas niñas que les habían cedido sus puestos de poder (Francis, 1998).

Otra forma que tienen las niñas de construir su feminidad es presentándose como necesitadas en lugar de independientes (Francis, 2005). La perpetuación del comportamiento de género que construye los géneros como opuestos implica el posicionamiento del poder como masculino (y a las mujeres/niñas como impotentes). De hecho, los hallazgos efectuados en aulas socialmente dispares han demostrado que las niñas siguen tendiendo a ceder ante los niños en las interacciones que se producen en las aulas mixtas y a comportarse de formas que refuerzan el poder de los niños a expensas del propio (Francis, 2000; Reay, 2001; Renold, 2000).

Que el poder y la acción se localicen en lo masculino puede provocar dolorosas consecuencias para las niñas en las escuelas, porque quienes se comportan de una manera que no sigue los dictados de la construcción dominante de la feminidad suelen verse sujetas a la disciplina de los niños (y a veces de otras niñas). Las niñas a menudo se ven directamente silenciadas por los niños de la clase, a través de la ridiculización o del abuso sexista/misógino. Mi investigación ha demostrado que incluso las chicas más firmes pueden verse rápidamente coartadas por comentarios críticos efectuados por chicos populares (Francis, 2000). La sexualidad femenina es un tema es-

pecialmente controlado por un modelo dominante según el cual la sexualidad masculina es activa y la femenina pasiva (Lees, 1993; Holland et al, 1998; Francis, 2000; Renold, 2000). Las niñas que no encajan reciben la etiqueta de relajadas sexuales ("fulanas" o "furcias"), una etiqueta que sigue siendo muy peyorativa y dañina en las escuelas británicas incluso en esta época supuestamente más permisiva. Como consecuencia, el alarde masculino de las hazañas sexuales ante el grupo, independientemente de lo preciso que sea, puede provocar unas graves repercusiones en las niñas mencionadas en esas conversaciones (Holland et al, 1998).

También registré incidentes en los que las niñas retaban a los niños (y al hacerlo estaban teóricamente desafiando su masculinidad porque una fémina les estaba haciendo "parecer tontos") y ellos respondían haciendo frente a la amenaza con su mayor fortaleza física para volver a establecerse como dominantes (3). El acoso sexual de las chicas es, obviamente, otro método físico más para disciplinar a las niñas y a las mujeres y una variedad de investigadoras e investigadores de aula han visto casos entre niños contra sus compañeras de clase y a veces profesoras (por ejemplo, Herbert, 1989; Salisbury y Jackson, 1996; Mills, 2001). Lees (1993) analiza que suelen ser las niñas firmes o con una aparente confianza en sí mismas a quienes se dirigen ese tipo de actos disciplinarios: ese acoso o esos comportamientos abusivos son una forma de "enseñar a las chicas quién es el jefe." El acoso sexual y el abuso sexista también pueden ser una forma de sexualizar y así reducir a las niñas que se perciben como un amenaza contra las construcciones de masculinidad de algunos niños (es decir, aquellas niñas que no se comportan de maneras femeninas aceptables.) Lees demuestra que con frecuencia hay otras niñas que participan en ese tipo de control de determinadas chicas en particular, puesto que la construcción que hace el género dominante de los comportamientos "aceptables" para chicos y chicas es algo comúnmente compartido. Esto es especialmente cierto respecto a la construcción de la sexualidad masculina como activa y la femenina como pasiva. Holland et al (1998) analizan que tanto niñas como niños aceptan la visión heterosexual que asocia el poder y la acción a lo masculino y considera que cualquier variación de esas normas por parte de las chicas es "de fulanas" o "sucio". Por consiguiente, tanto las chicas como los chicos participan en "hacer que la masculinidad sea fuerte" (Pág. 30).

Obviamente, no todos los chicos son capaces de construirse con tanta fuerza. Pero, a pesar de ello, los datos de las investigaciones realizadas en las observaciones en las aulas se apoyan en ejemplos según los cuales los niños con un elevado estatus de masculinidad excluyen y ridicultan de forma sistemática a las niñas y a los niños con masculinidades menos completas (por ejemplo, Connolly, 1998; Skelton, 2001; Reay, 2003; Francis, 2000; Renold, 2000; 2004). Esa ridiculización, marginación y acoso de las chicas y de los chicos no "machistas" consigue en gran medida silenciar a las chicas y "enseñarles cuál es su lugar" en el aula (Francis, 2005).

(3) Aunque también describo un incidente en el que una niña atacó a un niño menor, recordando que la violencia (y el dominio a través de la violencia) no solo la practican los hombres y niños.

5.

El papel del profesorado

El profesorado también puede desempeñar un papel en estos procesos. Se ha demostrado que el comportamiento que el cuerpo docente considera adecuado en un género a veces plantea problemas en el otro y que suelen tener diferentes expectativas de sus pupilos y pupilas, según su género. Con frecuencia esperan que las chicas sean adecuadamente reticentes, conscientes y recatadas en clase. Aunque, tal y como hemos visto, ese comportamiento no tiene por qué recibir la recompensa del profesorado, que a veces considera que el comportamiento obediente y "útil" de las niñas de primaria indica un conformismo despreciable y una mente no creativa, frente al enfoque exigente y creativo que se ha visto que enmarca al niño "adecuado" (masculino) (Walkerdine, 1990). Esas percepciones se agudizan respecto a las niñas y niños asiáticos, cuya aparente diligencia y obediencia es interpretada por quienes les educan como un "conformismo poco saludable" y que expresa una "cultura doméstica opresiva" (Connolly, 1998; Francis y Archer, 2005). Sin embargo, dado que se espera que las chicas se muestren obedientes y diligentes, cuando se comportan mal, se les castiga con más dureza que a los chicos (Spender, 1982; Connolly, 1998; Reay, 2001). Las chicas que no encajan en los comportamientos de género convencionales están sujetas a fuertes críticas del profesorado. Tal y como defiende Reay (2001), el mal comportamiento de las niñas se percibe como un defecto de carácter, mientras que ese comportamiento en los niños a menudo se construye como "estar muy animado".

6.

Conclusiones y recomendaciones

Hay mucha diversidad entre las niñas y sus comportamientos. Sin embargo, quienes lo han investigado en el aula y han visto sus interacciones mantienen que lo que tienen de común las diferentes manifestaciones de feminidad de las chicas es su cesión de poder a los chicos (Reay, 2001). Los comportamientos de las niñas en clase tienden a complementarse y a permitir el dominio masculino, lo que a su vez implica que los chicos disciplinen y regulen los comportamientos de las chicas (y, como hemos visto, de algunos niños). He analizado que el alumnado tiende a experimentar cómo adoptar una "correcta" posición de género como algo integral a su identidad social y está claro que esas construcciones implican expresiones particulares de comportamiento de género. Esas prácticas se encuentran, por tanto, consolidadas y son difíciles de desarraigar.

Sin embargo, el trabajo realizado por especialistas en educación como Davies (1993; 1997), Salisbury y Jackson (1996), Yerman (1999) y Mills (2001) demuestra que una pedagogía que aborde y cuestione abiertamente el orden de género y los comportamientos que de él surgen sí que marca la diferencia. Esos enfoques pueden tener mucho éxito y conseguir que la juventud re-

flexione acerca de su comportamiento y empiece a pensar de manera diferente y a considerar de forma crítica las construcciones de género en el aula y en la sociedad en general. Ese trabajo incluye talleres probados y evaluados y métodos de enseñanza diseñados para identificar y cuestionar los estereotipos de género y los desequilibrios de poder y ofrecer un excelente recurso al profesorado que busca poner en práctica ese tipo de trabajo en el aula. En mi experiencia, los alumnos y las alumnas se muestran siempre fascinados por los temas de género y estoy contenta de haber tenido la oportunidad de considerar y analizar las ideas relacionadas con ellos.

Además de esas estrategias pedagógicas directas, también resulta imperativo que quienes se dedican a la educación se enfrenten al clima de género (y a menudo intimidante) de las interacciones en el aula. Esto incluirá un desafío constante y vigoroso contra el abuso homofóbico y misóginio. Las investigaciones han demostrado que el profesorado que ha reflexionado acerca de sus propias clases y prácticas se ha sorprendido al observar las tendencias de género que han emergido y como consecuencia ha podido enfrentarse a ellas (Mills, 2001). Finalmente, como expertos y expertas en educación debemos reflexionar acerca de hasta qué punto estamos atrapados dentro de una serie de creencias, expectativas y prácticas de género y, cuando resulte posible, cuestionarlas en nuestro propio interior y/o reducir sus efectos al mínimo. Esa reflexión nos recuerda inevitablemente hasta qué punto nuestros propios sentimientos acerca de nuestra propia persona están impregnados de deseos y expectativas de género (sin embargo no podemos esperar que nuestro alumnado cambie si no nos abrimos personalmente al cambio.)

7.

Referencias

- Archer, L. y Francis, B (2005) "nunca pierden los estribos como otros grupos étnicos": Construcciones del profesorado sobre la identidad de género y los enfoques de aprendizaje del alumnado chino británico. *British Journal of Sociology of Education*,—
- Argot, M. David, M., y Weiner, G. (1999) *Closing the Gender Gap* (Cambridge: Polito Press).
- Belotti, E. (1975) *Little Girls* (Londres: Writers & Readers)
- Bright, R. (2005) Es solo algo de una niña de octavo: la agresión entre las adolescentes, *Gender & Education*, 17 (1) 93-101
- Connolly, P. (1998). *Racism, Gender Identities and Young Children*, Londres: Routledge.
- Connolly, P. (2003) Gendered and Gendering Spaces: Playgrounds in the Early Years, en: C. Skelton y Francis (eds) *Boys and Girls in the Primary Classroom*, Buckingham: Open University Press.
- Davies, B. (1989) *Frogs and Snails and Feminist Tales*, Sydney: Allen & Unwin
- Davies, B (1993) *Shards of Glass*, Sydney: Allen & Unwin
- Davies, B. (1997) ...

- Francis, B. (1998) *Power Plays: Primary School Children's Constructions of Gender, Power & Adult Work*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Francis, B. (2000) *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues*, Londres: Routledge.
- Francis, B. (2005) Not/Knowing Their Place: Girls' Classroom Behavior, en: G. Lloyd (ed) *Problem Girls*, Londres: Routledge.
- Francis B. y Archer, L. (2005) –
- Francis, B. y Skelton, C. (2005) *Reassessing Gender and Achievement*, Londres: Routledge.
- Herbert, C. (1989) *Talking of Silence – The Sexual Harrassment of Schoolgirls*, Londres: Falmer
- Holland, J. Ramazanoglu, C., Sharpe, S. y Thompson, R. (1998) *The Male in the Head* (Londres: Tufnell Press)
- Lees, S. (1993) *Sugar and Spice* (Londres: Penguin)
- Lloyd, G. (2005) Introducción, en: G. Lloyd (ed) *Problem Girls* (Londres: Routledge)
- Mac an Ghaill, M. (1999) "New" Cultures of training: Emerging male (hetero)sexual identities, *British Educational Research Journal*, 5 (4) 427-44
- Martino, W. y Pallotta-Chiarolli, M. (2003) *So What's a Boy?* Buckingham: Open University Press.
- Mills, M. (2001) *Challenging Violence in Schools*, Buckingham: Open University Press.
- Mirza, H. (1992) *Young, Female and Black* (Londres: Routledge)
- Osler, A., Street, C. Lall, M. y Vincent, K. (2002) *Not a Problem? Girls and School Exclusion* (Londres: National Children's Bureau)
- Reay, D. (2001) "Spice Girls", "Nice Girls", "Girlies" and "Tomboys": gender discourses, girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender & Education*, 13 (2) 153-165.
- Reay, D. (2003) Troubling, Troubled and Troublesome? Working with Boys in the Primary Classroom, en: C. Skelton y B. Francis (eds) *Boys and Girls in the Primary Classroom*, Buckingham: Open University Press.
- Reay, D. y Arnot, M. (2002) Social inclusion, gender, class and community in secondary schooling, conferencia presentada en BERA, Universidad de York, septiembre de 2003.
- Renold, E. (2000). "Coming out": gender, (hetero)sexuality and the primary school, *Gender & Education*, 12 (3) 309-325
- Renold, E. (2004) "Other" boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school, *Gender & Education*, 16 (2) 247-265.
- Ridell, S. (1989) Pupils, resistance and gender codes, *Gender & Education*, 1 (2) 183-96.
- Salisbury, J. y Jackson, D. (1996) *Challenging Macho Values*, Londres: Falmer.

-
- Skelton, C. (2001) *Schooling the Boys*, Buckingham: Open University Press.
- Skelton, C. y Francis, B. (2002) Introducción, en: C. Skelton y B. Francis (eds) *Boys and Girls in the Primary Classroom*, Buckingham: Open University Press.
- Spender, D. (1982) *Invisible Women: the Schooling Scandal*, Londres: Writers and Readers.
- Stanworth, M. (1981) *Gender and Schooling*. Londres: Hutchinson.
- Thorne, B. (1993) *Gender Play: Girls and Boys in School*, Buckingham: Open University Press.
- Tsouroufli, M. (2002) Gender and Teachers' classroom practice in a secondary school in Greece, *Gender & Education*, 12 (4) 135-147
- Walkerdine, V. (1990) *Schoolgirl Fictions* (Londres: Verso)
- Warrington, M. y Younger, M. (2000) The Other Side of the Gender Gap, *Gender & Education*, 12 (4) 493-507.
- Wing, A. (1987) How can children be taught to read differently? Bill's New Frock and the hidden curriculum, *Gender & Education*, 9 (4) 491-504
- Wright, C. (1987) The Relations Between Teachers and Afro-Caribbean Pupils: observing multi-racial classrooms, en: G. Weiner y M. Arnot (eds) *Gender under Scrutiny*, Londres: Hutchinson.
- Yeoman, E. (1999) "How does it get into my imagination?" Elementary school children's intertextual knowledge and gendered storylines, *Gender & Education*, 11 (4) 427-40
- Younger, M., Warrington, M. y Williams, J (1999) The gender gap and classroom interactions: reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20 (3) 325-341.
- Younger, M. y Warrington, M. (2000) Differential achievement of girls and boys at GCSE: some observations from the perspective of one school, *British Journal of Sociology of Education*, 17, 299-314.

**MERCEDES BENGOCHEA
BARTOLOMÉ**

**Decana de la Facultad de
Filosofía y Letras. Universidad
de Alcalá de Henares.**

**Miembro de la Comisión
Asesora sobre Lenguaje del
Instituto de la Mujer**

*Modelos
comunicativos
de género y su
influencia
presente y
futura en la
vida de niñas
y mujeres (1)*

(1) La investigación sobre la que se basa este artículo se inserta en el marco del proyecto BFF2003-00655, financiado por el Ministerio de Ciencia y tecnología (MCyT).

El habla es central en la vida de las mujeres y de los hombres, además de otras razones, por la enorme relevancia que tiene en la formación de la identidad. La identidad/ afiliación se construye y se revela, simultáneamente, en actuación y habla, porque lenguaje e identidad se desarrollan a la par. En las niñas su identidad de género se va formando a través del habla mientras observan cómo hablan otras mujeres, copian los modelos de género, los adoptan e interaccionan con otras personas utilizando los modelos adoptados. Hablando, se van “afiliando” paulatinamente a su género, van convirtiéndose en “mujeres” (2).

1.

La temprana infancia: aprendiendo a ser “madre”

En este laborioso aprendizaje de género, las niñas aprenden primero a ser “madres” e “hijas”. Las niñas se apropián del papel femenino poderoso de la madre jugando a “mamás”. La forma en la que, ya desde tempranísima edad, las niñas teatralizan la relación madre-bebé, fingir ser madres, actúan supuestos monólogos de la madre cuyo papel representan en el juego, atendiendo-riñendo-pegando-enseñando a su muñeca... (manifestando en todo ello unas habilidades lingüísticas muy superiores a sus 2-3 años) demuestra cómo las niñas aprenden su identidad de género y ensayan uno de los roles que realizarán en el futuro: el de mujer con autoridad que se relaciona jerárquicamente con sus criaturas. Adquieren (mediante representaciones que son auténticas actuaciones dramáticas) una de las facetas de su identidad de género, la de “mujer con autoridad”, y así aprenden a ser “mujeres” (madres) antes que a ser “niñas” (Cook-Gumperz 1992). Y lo ensayan HABLANDO, ACTUANDO.

Pero lo que supone ser “niña” (no “hija”, sino “niña” o “aprendiza de mujer”) en relaciones entre iguales lo descubrirán más tarde, al interaccionar con otras niñas de su edad. En las alianzas femeninas y en la socialización con las demás se consolidará su identidad de género, especialmente a través de complicados procesos de exclusión-inclusión. Y será en las conversaciones e interacción con las otras niñas –es decir, de nuevo HABLANDO Y ACTUANDO– como se irá conformando un estilo comunicativo y relacional que la consolidará como “niña”.

Los niños también aprenden su rol fantaseando y fingiendo escenarios de sus juegos: representando guerras o imitando la voz de periodistas radiando partidos de fútbol: son sus ensayos de actuaciones de “varones” poderosos. Al igual que las niñas, también experimentan su identidad de género futuro y van construyendo ésta mediante la actuación y la palabra. Y posteriormente, cuando jueguen en la escuela con otros niños y en contacto con éstos, su identidad masculina de “niño” se irá consolidando poco a poco.

(2) A través del habla no sólo nos afiliamos al género. También a una clase social, y a un subgrupo social, profesional, político, religioso, etc. Estas afiliaciones no son fijas, frecuentemente son fluidas: cambiantes en el tiempo y, en ocasiones, contradictorias entre sí.

2.

De la niñez a la adolescencia: aprendiendo a ser “niña-mujer”

Tras los primeros pasos en el hogar, niños y niñas entablan relación con sus iguales. A lo largo de la niñez y adolescencia niñas y niños articulan sus respectivas identidades de género/sexual de manera diferente para unas y otros, y usan para ello el habla. Durante los procesos de afiliación a su género, un niño aspirará a que los amigos le denominen “colega”, “tío”, “macho”, “duro”, “cachondo”. Una niña será feliz si es “un cielo” y tratará de que no la califiquen de “cerda”. Estas aspiraciones tan dispares muestran ya los caminos divergentes que van a emprender unos y otras. Las niñas adoptarán un modelo aprendido en relación con otras, en pareja (la “mejor amiga”), en trío, o en pequeños grupos (3). Desarrollarán un estilo de comunicación basado en una aparente relación horizontal entre similares, no jerárquica, privada e íntima, basada en la colaboración mutua y donde la disensión y el desacuerdo se negocian trabajosamente. La amistad se basa en la confianza y el intercambio de confidencias y secretos, lo que convierte en vulnerable a la que revela su sentimientos, quien exige, a cambio, lealtad absoluta. Las niñas aprenden a establecer y mantener entre sí estos vínculos estrechísimos mediante un estilo de comunicación que se caracteriza por aprender a escuchar y a prestar apoyo a las palabras de la(s) otra(s) [señalan su interés en la conversación mediante movimientos afirmativos de cabeza, ruidos “de escucha” (mmm; ajá; sí, sí), que a su vez esperan de las demás cuando toman la palabra]; reconocer los derechos de las demás a tomar la palabra [de forma simultánea o no], dejarlas hablar y mostrar reconocimiento explícito de sus palabras [intercalan comentarios solidarios durante el habla de otra y hacen preguntas para animarla a hablar. Los comentarios no suelen tomarse por parte de la que tenía la palabra como un deseo de arrebatarla, sino más bien al contrario, como señal de apoyo a lo dicho, o reelaboración cooperativa de ello, especialmente porque suele tratarse de comentarios breves que no impiden sino que alientan a la que estaba hablando a seguir su exposición y terminar lo que estaba diciendo. Gustan especialmente de interponer preguntas y exclamaciones en medio de las narraciones ajenas: ¡No me digas! ¿Y qué le contestaste? ¡Vaya cara dura! ¿No te dejó hecha polvo?...]. También sonríen a menudo, en señal de apertura a las demás personas, como símbolo de que el canal de comunicación permanece abierto. Cuando deben organizarse con sus amigas para realizar alguna tarea o actividad, lo hacen de forma aparentemente no jerárquica, optando por formas lingüísticas tales como ¿queréis que juguemos a...?; ¿por qué no va-

(3) En Bengoechea (2003) el argumento está más desarrollado.

mos a...?, ¿y si hacemos...?, etc. Si se recurre a imperativos, las órdenes se "comentan" y se dan razones para ellas. Asimismo, buscarán acuerdos mediante interrogaciones expresadas tras oraciones afirmativas [¿sabes?; ¿no crees?; ¿no te parece?; ¿verdad?].

Según van creciendo, el estilo femenino de comunicación igualitario, no jerárquico en apariencia, va convirtiéndose cada vez más en identificador de su género. Como hacen de la igualdad virtud, tienden a esconder o a disfrazar la competencia para alentar la solidaridad y enfatizar los lazos comunes. Su entretrejer de vínculos combina halago afectuoso, cumplido y cortesía. Ninguna niña o adolescente desea parecer mandona o impositiva, y todas prefieren resolver los problemas y desarrollar las conversaciones de forma compartida. Una de las formas de evitar sonar excesivamente rígidas e inamovibles, y, por tanto, cerradas a la negociación conjunta de significados, es intercalar palabras "comodín" (es "como" azul; parece que tiene "una especie" de azulado; parece algo azulado, ¿no?), cuya función es mitigar la fuerza de la expresión y dejar su sentido abierto al concierto común. Una segunda función de estas expresiones mitigadoras es la de restar tecnicismo a su expresión y así eliminar de sus palabras una pericia y una petulancia que colocarían a la hablante en situación de "experta", por tanto, en posición de superioridad. Y es que, en las conversaciones entre amigas, se enfatiza, no la exhibición de habilidades, sino las similitudes y la aportación de experiencias comparables.

Los chavales, por su parte, forman parte de grupos más numerosos, altamente competitivos, en donde aprenden a desarrollar una masculinidad jerarquizada. El modelo de relación masculino se basa en la independencia (valerse por uno mismo) y en la imposibilidad de reconocer abiertamente debilidades e incompetencias. Aunque los grupos masculinos están fuertemente jerarizados, el liderato fluctúa según la actividad, por lo que en toda ocasión habrá alguno luchando por ocupar una posición de poder y otros resistiéndose a que así sea. A cada niño le toca en algún momento ser víctima y deberá aprender a sobrellevarlo. La posición de dominación se logra a través del habla: pretendiendo estar excelentemente informado de los diversos temas, de los que se habla con total seguridad, tratando de sonar experto en la materia; mediante órdenes directas; insultando o ridiculizando a los otros y a cualquier autoridad con mote e imitaciones; a través de amenazas y arrogancia; o sabiendo replicar a la jactancia y a la prepotencia con rapidez, mayor petulancia, mejor insulto o sentido del humor. El que sale victorioso o el más popular no es necesariamente el más matón, sino con frecuencia el más habilidoso en el uso de la palabra o el que resiste mejor las tácticas ajenas de dominación: el que cuenta mejor las historias, el que mejor parodia a los otros, el que convence al resto de que su información es la certera, el más chistoso, el mejor orador... o el que sabe manejar con más habilidad sus silencios. Puesto que la competencia por el liderato o la popularidad es constante, incluso el mejor hablante no será apoyado en su intervención abiertamente, sino que los niños aprenden desde pequeños, no a escuchar cuidadosamente, sino a intercalar comentarios jocosos, a distraer la atención de quien tiene la palabra, a retar sus aseveraciones (*j'amos, no fastidies, tío; eso no te lo crees ni tú!*), o a escuchar de forma desafiante. Como los niños afirman así su identidad individual FRENTE a los demás, no hay lugar para el comentario de apoyo, ni las preguntas para que continúe hablando, como en el grupo fe-

menino. De esto se deduce que un chaval debe curtirse aprendiendo a torear toda suerte de retos verbales de los demás, sin concesiones, para poder mantener el turno de palabra. Escucha para poder intervenir rápidamente y atraer así la atención ajena sobre uno mismo, ser estrella en ese momento y tener "su minuto de gloria". Puesto que tener la palabra, otorga poder, tienden a exhibir sus conocimientos y habilidades mientras desarrollan un estilo que suene directo, assertivo y que muestre una seguridad total. Se entrenan desde pequeños en la práctica de una entonación más plana que la femenina, con menor alternancia en el tono y mucho menos dinamismo. Con ello consiguen sonar diestros o peritos en el tema, pero no implicados emocionalmente en él, lo que creen que puede colaborar al mantenimiento de un estatus superior. Hablan en general más y a mayor velocidad (*¡¡¡la gente no somos consciente!!!*). Los chicos prodigan menos sonrisas que las chicas: por una parte, porque parece que no necesitan hacer gala constante de que están prestos a la comunicación, receptivos a la escucha, con el canal de comunicación abierto a los y las demás, y, por otra parte, porque la sonrisa quita gravedad al tono. En cabal consonancia con todo ello, entre sí no son dados a la lisonja, sino al contrario, las muestras de solidaridad masculina suelen ir unidas a una cierta dosis de agresividad verbal que se interpreta en clave amistosa.

Las diferencias entre los estilos femenino y masculino de comunicación son más y se producen en más ámbitos que lo antes resumido. Pero dan comienzo a edades tempranísimas: a los dos años ya PIDEN MÁS AYUDA (que es una manera de reconocer la propia incapacidad) las niñas que los niños; y a los cuatro años, en grupos mixtos, ya los niños HABLAN MÁS (*¡¡aunque tengamos la percepción contraria!!*), HACEN COMENTARIOS QUE DISTRAEN O PERTURBAN y AFIRMAN ENFÁTICAMENTE. Además, el género de las criaturas puede identificarse en casi un 80% de las veces únicamente por la voz mucho antes de la pubertad, que sería cuando la biología tendría la responsabilidad de la diferenciación (Lee, Hewlett & Nairn 1995). Eso significa que niñas y niños aprenden bien temprano los patrones de tono, articulación y entonación que se "corresponden" con los de su género.

La identidad de género, cuya formación se inicia en la escuela, se consolida fuera de ésta. Se ha demostrado que los juegos competitivos y la calle juegan un papel fundamental en la formación de la identidad de los chicos. Es allí donde mejor pueden ordenar y dar una cierta forma a sus diversos fragmentos identitarios, donde se les proporciona la oportunidad de reunirse con sus iguales y celebrar un sentimiento de comunión con los otros chicos, separándose, aunque sea temporalmente, del mundo adulto que los rodea. La calle es un territorio aparte que comprende "paisajes culturales contradictorios" a partir de los cuales a la vez se crean y se borran signos de autonomía y separación del mundo adulto (Matthews, Limb y Taylor 2000). Muchos de esos signos se articulan a través de lo que se han llamado "Actividades de resistencia", entre las que pueden figurar, desde fumar porros hasta juntarse para "el botellón"...., todos ellos tendentes a cimentar una masculinidad hegémónica, trasgresora, competitiva y sexista.

Sin embargo, la calle no es territorio femenino, al menos no de las niñas y chicas de clases medias urbanas (4). Ciertos estudios han llegado a la conclusión de que la mayoría de chicas que "sale" a la calle no participa tanto en "actividades de resistencia" sino que parece preferir jugar o simplemente hablar. Y las chicas que entablan estas conversaciones típicamente detestan las interrupciones, la monopolización del habla, o la voz exageradamente alta de otras chicas, así como la expresión vehemente y hostil de desacuerdos; sin embargo alientan la expresión de sentimientos de solidaridad, el ceder protagonismo a las otras y toleran los silencios que puedan surgir. Es así, en la calle y en el ocio, donde se acaba de fraguar la identidad comunicativa femenina, engañosamente asociada al mundo privado, y la identidad comunicativa masculina, cimentada en la actuación pública.

3.

Cuatro rasgos de los estilos femenino y masculino que tendrán trascendencia futura

Voy a detenerme ahora en cuatro de los rasgos que diferencian a niñas y niños. Los he elegido para ilustrar algunas consecuencias de los dos estilos.

Una de las diferencias más trascendentales entre los modelos comunicativos femenino y masculino será la negociación de la propia imagen, el DESTACAR EN EL GRUPO. El proceso de socialización masculina es de aprendizaje de defender la propia imagen de duro es vital. Para no mostrar las propias debilidades, se ataca a los demás y se proclama a voces la propia valía (como la berra de los ciervos). Es pura fachada (a menudo incluso se ríen de sí mismos), pero forma parte ineludible de la construcción de la masculinidad. Los niños aprenden a "venderse". Las niñas, en

(4) Estoy simplificando por necesidad. Los datos anteriores se refieren fundamentalmente a la clases medias y altas. La clase social es un factor muy relevante, que debe tenerse en cuenta para no caer en estereotipos. Por una parte, los ideales y la masculinidad de las clases medias son más coincidentes con las exigencias escolares y, por tanto, el rendimiento escolar de los chicos de clases medias tenderá a ser menos conflictivo en general. Por otra parte, el ideal de la feminidad urbana está cambiando aceleradamente. Ahora empiezan a aparecer bandas de chicas muy jóvenes con patrones que no coinciden con los descritos antes: más violentas, deseando llamar la atención, maltratadoras de criaturas más jóvenes que ellas. Véase Aapola, Gonick & Harris (2005) para un detallado estudio de las jóvenes feminidades de los años 1990 y 2000. Tampoco los patrones de amistad de los grupos de chicas de clases bajas coinciden exactamente con los de clases medias (consúltese el interesante estudio etnográfico de Hey 1997).

cambio, tienden a parecer iguales, a no sobresalir de entre las demás, a confundirse naturalmente con ellas, a dar la apariencia de violeta escondida. ¡Pobre de la que desee lucirse! Será tachada de marisabidilla o repipi. Las niñas aprenden así la difícil negociación entre el deseo de reconocimiento y el miedo a distanciarse del grupo que les perseguirá toda la vida.

Otra de las características femeninas que socialmente es interpretada de forma positiva, pero que, sin embargo, más actúa en contra de las niñas es su entrenamiento en la ESCUCHA. Cuando niñas y niños interactúan, el modelo relacional femenino lleva a las niñas a escuchar hasta el final lo que dicen los niños, siguiendo su intervención con la mirada, quizás articulando ruidos de escucha (*mmm, aja*), asienten con la cabeza e incluso haciendo preguntas. A los niños les encanta ser escuchados; por tanto, se pueden beneficiar de que las niñas hayan desarrollado su capacidad de buenas oyentes; sin embargo, las niñas no obtienen ninguna ventaja de las habilidades masculinas de escucha: los niños tienden a seguir su modelo de género y en casos extremos interrumpen a la niña que habla, no muestran empatía, obstaculizan el desarrollo de su discurso, se mofan o expresan hostilidad. El mero hecho de que los niños (y varones) escuchen mirando fijamente, sin sonreír, desalienta a más de una niña (y a más de una adulta).

Dos rasgos trascendentales más que diferencian el estilo comunicativo de niños y niñas son la ENTONACIÓN y la forma de interrumpirse. Las niñas (y adultas) tienden a usar en sus frases afirmativas una entonación que suena casi a pregunta, mientras los niños aprenden a afirmar categóricamente incluso frases de las que no tienen certeza. Las niñas además a menudo terminan sus intervenciones con preguntas del tipo, “¿me entiendes?”, “¿verdad?”, “¿a que sí?”. En el futuro, en ambientes donde se premie fuertemente la asertividad, el estilo femenino puede dar lugar a considerar a la mujer que lo detente una persona “insegura” que necesita el apoyo y reconocimiento ajenos.

En cuanto a la INTERRUPCIÓN, parece demostrado que el tipo de interrupción que prima en la interacción masculina tiene como objetivo la crítica; la puesta en duda de las palabras del otro (“¡Amos, no fastidies!”, “Eso no te lo crees ni tú”); el intento de desviar la atención de éste para que se centre en quien interrumpe; o el cambio de tema. Los niños escuchan impertérritos, sin hacer aprecio aparente de las palabras ajenas y, en cuanto tienen oportunidad, meten baza para demostrar que ellos también cuentan. Las niñas, en cambio, suelen interrumpir para hacer comentarios puntuales (casi irrefrenables), que suelen contribuir a que la niña que tenía la palabra desarrolle el hilo de su discurso o a apoyar el efecto que ésta deseaba causar (mediante repeticiones enfáticas o comentarios de apoyo: ¿“de verdad?”, “¡qué horror!”, “lo mismo que la chica que os conté el otro día”). Se trata de interrupciones “colaborativas”, que no “roban” el tema de conversación. Simultáneamente las niñas dejan ver que están escuchando atentamente (incluso si no es así): mueven la cabeza para negar o afirmar, siempre en el mismo sentido que las palabras de la otra; sonríen (que es como decir: “adelante, te escucho”); musitan comentarios y articulan ruiditos (“mmm”, “sí, ssss”). Acostumbradas a las interrupciones “colaborativas”, las niñas se sienten heridas por las interrupciones masculinas, que les hacen perder el hilo del discurso y llegan a caer en el mutismo indignado. Cuando la lucha por el turno de palabra es mínimamente competitiva, las niñas acaban renunciando a participar o gritando (lo que equivale a perder los papeles).

4.

Los estilos de niños y niñas en la escuela

Una vez descritos los estilos comunicativos de niñas y niños, podemos centrarnos en la escuela y en la forma en que los modelos femenino y masculino de comunicación intervienen en las relaciones en el aula.

La experiencia de diversas personas miembros del profesorado revela que en los grupos de trabajo separados por sexo se mantienen, e incluso se acentúan, los rasgos característicos de cada uno de los géneros a los que se ha aludido anteriormente (Davies 2005). Los grupos de trabajo formados sólo por niñas:

- Desarrollan y mantiene la amistad a través del habla mientras trabajan.
- El humor se produce unido al desarrollo de la amistad y al proceso de trabajo.
- Se da por hecho la pertenencia a la cultura femenina, sin necesidad de tener que demostrarlo continuamente.
- Se acepta que la tarea de trabajo presupone implicación personal, lo que deja abierta la puerta a revelaciones íntimas, incluso si no están directamente relacionadas con la propia tarea.

Mientras que en los grupos de trabajo formados sólo por niños:

- Se producen conflictos constantes entre el estilo masculino de comunicación y el estilo de trabajo escolar, lo que a veces impide o dificulta el progreso de la tarea propuesta.
- El humor se produce unido al desarrollo de la amistad y al proceso de construcción de la identidad masculina (frecuentemente cayendo en la crueldad).
- No se da por hecho la pertenencia a la cultura masculina "auténtica", debiendo demostrarse continuamente la masculinidad, lo que da pie a motes y ridiculización de los otros.
- Se rechazan tareas que presuponen implicarse personalmente o desvelar intimidades.

Pero no siempre niñas y niños pueden trabajar de forma separada. Normalmente no lo hacen.

¿Cuáles son los resultados de interaccionar en ambientes mixtos? y ¿tienen éstos alguna repercusión en la vida adulta?

Parecería que a las niñas les favorecerá su estilo, puesto que es incontestable que en colegios mixtos las niñas, en términos generales, sacan mejores notas en la escuela que los niños. Pero deben matizarse cuidadosamente los datos que revelan ese aparente fracaso escolar masculino, que es sólo relativo. En primer lugar, porque hay muchos niños que sacan aún mejores notas que las niñas (digamos que la tasa de éxito de los niños no ha bajado drásticamente, sino que no ha aumentado tan espectacularmente como la de las niñas, desde que éstas se han incorporado en las mismas condiciones a la escuela). En segundo lugar, y pese a los aparentes logros escolares femeninos, porque siguen produciéndose hechos que llevamos denunciando desde los años 80: la mayoría de las niñas participan verbalmente menos en la marcha de la clase; atraen menos la atención del profesorado que los niños; siguen siendo objeto de burlas y chanzas dentro del aula y de humillaciones e insultos sexuales en pasillos zonas comunes; además, las niñas se mantienen en los bordes de los patios de recreo, que son sistemáticamente "tomados" por la mayoría de los

chicos, quienes dominan también los discursos del aula. Es decir, como acertadamente expresara Mahony, «los niños y chicos monopolizan el espacio geográfico y lingüístico [...] porque] la construcción de la identidad masculina y en particular la construcción social de la sexualidad masculina es crucial en el mantenimiento del poder masculino y esto es lo que se observa en las escuelas mixtas.» (P. Mahony, *School for Boys*, 1985: 70)

Algunos de estos datos preocupantes tienen una relación muy directa con los estilos comunicativos de cada género, como expondré a continuación. Y, aunque no me adentre en el tema, no olvidemos además que la construcción de la masculinidad hegemónica va indisolublemente unida al sexismo ("marica" se repite incansablemente a todo niño que no haya dado suficientes muestras de poseer las cualidades consideradas indispensables en el grupo de "tíos". A las niñas, se les recuerda constantemente que son meros objetos de la depredación sexual de la que alardean los niños: "culo-gordo", "tú te agachas y yo te la hincó"...).

4.1

INTERVENCIÓN VERBAL DE NIÑAS Y NIÑOS EN EL AULA

Como se sabe, la típica interacción docente/discente en el aula sigue la famosa regla de los dos tercios: dos tercios del tiempo escolar se dedican a hablar; dos tercios de tal habla la realiza un o una profesora; de la charla del profesor o profesora, dos tercios se emplean en "explicar" y en preguntar (Flanders 1970). Y las preguntas del profesorado son normalmente del tipo: pregunta por parte de profesor/profesora - respuesta por parte de alumno/alumna - reacción (favorable o desfavorable) del profesor o profesora (Sinclair & Coulthard 1975). Bien, pues parece demostrado que los chicos contribuyen más en el aula, reciben más reacciones (positivas o negativas) de su profesorado y se extienden en su intervención durante más tiempo (las niñas responden estrictamente a la pregunta). Además, el profesorado selecciona más a los chicos que a las chicas para que respondan a las preguntas que han formulado (Swann & Graddol 1988). Las investigaciones de Swann & Graddol también revelan que el profesorado tiende a dirigir a los niños preguntas más abiertas y que requieren mayor creatividad en su respuesta que a las niñas. A éstas, sin embargo, se suele dirigir preguntas casi retóricas, o de las que tienen sí o no por respuesta. También son los chicos quienes acaban siendo seleccionados para hacer "demostraciones" en la pizarra en clases y laboratorios de ciencias. En parte esto es debido al propio estilo comunicativo de los niños, que los empuja a competir por ser los primeros o a hacerse notar. Está demostrado que levantan más la mano, antes que el resto o que, incluso sin mano, adelantan su contestación.

Las niñas siguen "obedientemente" lo que entienden que es la regla: levantar la mano y únicamente contestar si el o la profe las está mirando o dirigiéndose a ellas, lo que raramente ocurre porque el o la profe está pendiente de los chicos que desean llamar la atención o que se adelantan a responder. Como los chicos son más inquietos y se mueven más, el profesorado les dedica muchas más miradas (más del doble) les llama (para reñirles o para otro fin) ocho veces más que

a las niñas (Sadker & Sadker 1985) y termina por dejarles dominar la interacción verbal (Sadker & Sadker 1994). Los chicos intervienen sin ser explícitamente llamados también mucho más (Bousted 1989) y alargan y multiplican los turnos de palabra (French & French 1984).

Quizá no sea relevante para el éxito o fracaso escolar de niños o niñas, pero los datos respecto a la atención (siempre inconsciente, según descubren todos los estudios) de unas u otros recibida por parte del profesorado puede tener consecuencias en la autoestima femenina y en la inseguridad de las mujeres en el mundo público, así como la alta autoestima masculina y el dominio "natural" del mundo público por parte de los hombres.

En cuanto a la intervención en debates, todas las investigaciones en el aula resaltan que no son todos los niños, pero sí una parte importante de ellos, quienes los acaparan. Y que las criaturas silenciosas son la mayoría de las niñas y una pequeña parte de los chicos. En realidad, casi todo el tiempo que se clasifica como "debates de clase", "asambleas", "puesta en común", etc. se limita a ser un rato en el que una parte de los chicos monopoliza los turnos de palabra, junto a alguna intervención del profesor o profesora. No es sorprendente cuando comprobamos que un debate "vivo" está normalmente "tomado" por el estilo masculino: se alza la voz, se expresa desacuerdo con vehemencia u hostilidad, no se cede fácilmente el turno de palabra, sino que se obstaculiza, la escucha no sólo no es solidaria, sino que se abuchea a quien expresa opiniones contrarias. Cuando la autoridad docente decide intervenir, la estructura del debate tiende a convertirse en rígida y poco participativa. En esos casos tampoco se permite a las niñas turnos "colaborativos" con solapamiento de voces, además de que es casi imposible evitar que los niños acaben intercalando comentarios molestos o agresivos.

Finalmente, el dominio masculino se manifiesta asimismo en la elección del tema a debate o discusión. Como el profesorado teme el comportamiento perturbador de los chicos, busca temas que no provoquen una reacción negativa en ellos, porque la experiencia dicta que cuando a los chicos no les interesa el tema, protestan y acaban debatiendo básicamente de lo que ellos quieren hablar o dando su propia perspectiva (lo cual no es malo en sí mismo, pero silencia a las niñas). Un ejemplo de este cambio de tema (que lleva aparejado, como suele suceder, una versión sexista de la realidad) lo proporciona Dale Spender (1983: 113). En una clase londinense, un profesor trató de presentar a debate un tema que hacía referencia a la experiencia de las mujeres, la soledad de las madres en los suburbios urbanos. Los niños acabaron hablando de las posibilidades de ocio y no de la soledad de las madres:

- Chico 1: No pienso hablar de un tema de niñas que es estúpido. Es un rollo tener que hablar de qué se siente estando en casa sola todo el día con los niños. Además, no tienen por qué quedarse en casa. Pueden salir, ¿no? ¿O es que no pueden irse por ahí, como si estuviesen de vacaciones?
- Chico 2: Pueden irse al fútbol o al pub.
- Chico 3: O escuchar música.
- Chico 1: O salir con sus colegas.
- Chica 1: ¿Y qué pasa con la casa, y los críos y la compra?

- Chico 3: Eso no lleva tanto tiempo. Los tíos lo harían en media hora. Y luego a divertirse.
- Del estudio del comportamiento de niñas y niños en el aula podemos concluir que los chicos se afanan por lograr *visibilidad* (sea cual sea la consecuencia de ella) y *autopromoción públicas* (Howe 1997: 13). No hace falta que apunte las implicaciones de este aprendizaje de género en la vida adulta: para quién será la promoción laboral, quién parecerá más brillante e ingenioso, y los premios que llevarán aparejados estos comportamientos aprendidos. Además, a base de perturbar, consiguen que su versión de *la realidad triunfe*.

4.2

CONTACTO PERSONAL CON SU PROFE

Los niños hacen comentarios, tienen menor temor a intervenir, pero les cuesta reconocer (incluso ante sí mismos) su incapacidad o su incomprendición. Por su parte, aunque las niñas tienen menos temor a mostrar sus dudas en público, a menudo optan por acercarse a su profe de forma individual cuando tienen dudas o desean crear buena impresión. Las que así lo hacen consiguen respuestas más largas dedicadas exclusivamente a ellas, con lo que se compensa la falta de atención del profesorado que está más pendiente de los chicos cuando debe cuidar a la clase entera. Pero no siempre son bien vistos estos acercamientos personales por parte de niñas individuales por el resto de la clase –incluso por su profe–, que puede interpretarlas como “pelotas”. Es decir, el uso de estrategias individuales de acercamiento al profesorado puede dar lugar a equívocos. Aunque a menudo estos comportamientos emergen del estilo comunicativo femenino –necesidad de contacto personal y huída de visibilidad pública–, en el aula y en la vida adulta serán categorizados negativa y estereotípicamente como “armas de mujer”.

4.3

REACCIÓN DEL PROFESORADO A LA INTERVENCIÓN DE ALUMNAS Y ALUMNOS

El problema es que el profesorado no sólo no es consciente de que existen estilos de comunicación asociados al género, sino que juzga a uno y otro estilo con parámetros androcéntricos: ¿Qué quiero decir con “androcéntrico”? Que inconscientemente valora más positivamente o juzga mejor el comportamiento masculino. Parece que el profesorado tiende a apreciar más las contribuciones masculinas; incluso las contribuciones espontáneas, que no derivan de invitación expresa, se aceptan de mejor grado y se juzgan con parámetros de su interés, validez... De las niñas no se esperan sino respuestas obedientes y disciplinadas. Cuando se adelantan –como otros chicos–, se juzga a su autora como “marisabidilla”, “quiere lucirse”, “es una repipi”, etc. (Morgan & Dunn 1988). No sabemos si de alguna forma este tipo de rechazo de las contribuciones femeninas se filtra al alumnado femenino, pero si así fuese, las consecuencias podrían ser un deseo aún menor de visibilizarse y de participar voluntariamente (Howe 1997).

Sistématicamente el profesorado se queja del comportamiento perturbador de algunos chicos. Pero cuando se hacen estudios entre docentes y se pregunta por las razones a las que atribuyen la conducta de ciertos chicos, se alude a "diferencias innatas" («son naturalmente más agresivos e inquietos», «deben demostrar su fuerza constantemente»), o biológicas («son más inmaduros, maduran después de las niñas»), o a diferencias debidas a su socialización («se han acostumbrado a decir lo que quiere, a ser escuchados y a mostrar más confianza en sí mismos, aunque no la tengan») (Altani 1995), pero sin que se ponga en tela de juicio que esta socialización es reversible y debe cambiar.

Pero niñas y niños pasan años en la escuela y quizás sí podamos intervenir en su formación identitaria desde ésta. Porque, como resultado de todo lo dicho, los niños se acostumbran a ser tenidos en cuenta, ser escuchados, ser el foco de atención y a participar *en sus términos* en el lenguaje que se produce en el ámbito público, especialmente en la escuela (reitero que absolutamente todas las investigaciones llevadas a cabo en los últimos 20 años sobre el nivel de atención dedicado a niños y niñas nos han proporcionado cifras tremadamente desproporcionadas que revelan la mayor cantidad de atención que se dedica a los niños; el profesorado siempre fue el primero en sorprenderse porque en ningún caso se era consciente del hecho). Esa es su experiencia de la interacción que van a trasladar al mundo público adulto.

Las niñas son excelentes en el ámbito más privado de la interacción: cuando se expresan en grupos pequeños, o cuando se dirigen individualmente o con otro par de niñas a su profe. Ahí es donde sus voces son tenidas en cuenta. En grupos grandes, donde los niños imponen su estilo conversacional, la experiencia escolar femenina de lenguaje público con excesiva frecuencia se limita a escuchar y responder cuando son preguntadas directamente. (La adquisición de estatus e influencia posteriormente en el mundo laboral se puede ver afectada por estos rasgos de género. Serán menos lanzadas, innovadoras y arriesgadas, y, cuando lo sean, se considerará que son poco "femeninas").

Estamos hablando de la construcción de una masculinidad y una feminidad hegemónicas (5) en todas las sociedades patriarcales. No ocurre sólo en Euskadi o en Inglaterra. Alison Lee estudió en 1996 el comportamiento interno en clase de geografía en unos colegios australianos. La impresión que le produjeron niñas y niños redonda en los hallazgos de todos los estudios llevados a cabo hasta ahora: voces de niños ahogando las de niñas, por su tono, volumen, por su aparente sensación de gozar de la libertad de articular su voz de forma que se percibiese claramente su presencia...; mientras, pese a la presencia física de las niñas en el aula, sus voces brillaban por su ausencia.

Pero además, y pese a que el éxito escolar femenino aparentemente no se resiente, parece que las niñas no están satisfechas del actual funcionamiento del sistema escolar en lo que se refiere a su

(5) Por "hegemónicas" me refiero a formas de ser hombre o mujer autorizadas, reconocidas y aprobadas por la sociedad. Esa sanción social lleva implícito el rechazo a masculinidades y feminidades alternativas.

papel en las interacciones: pocas niñas se sienten plenamente a gusto en sus intervenciones. La mayoría sienten más o menos difusamente que se les oscurece, que no intervienen cuando y cómo les gustaría. En los Estados Unidos, por ejemplo, se hizo una encuesta entre 24.000 estudiantes de primaria que concluía que las niñas se sentían menos felices en la escuela que los niños, y que lo pasaban peor en grupos mixtos (Daly, Kreiser & Roghaar 1994, citado en Howe 1997: 47). Los estudios europeos sobre el acoso escolar nos hace temer que los resultados de esa encuesta no variarían mucho si se llevasen a cabo en nuestro continente.

5.

Conclusión: niñas son, mujeres serán

Parece, pues, que en la escuela, y citando a la socióloga Dorothy E. Smith, «el género [junto a la clase social y el grupo étnico] surge como una dinámica de formación de grupos y de exclusión: unos alumnos aprenden que sus voces poseen autoridad, que se tienen en cuenta y que deben ser escuchadas; otras aprenden que carecen de esa autoridad en la voz. Esta formación de grupo no se reduce a ser una mera práctica de “socialización” de individuos/individuas, más bien se trata de dinámicas de relación entre ambos grupos que se perpetuarán posteriormente más allá de la escuela» (2000: 1148-9). Y el privilegio masculino no se limita al aula: se extiende a los pasillos, al patio de recreo y a las canchas, espacios en los que también son dominantes el estilo de comunicación y las voces masculinas. En cada uno de estos espacios se reproduce el círculo de exclusión de niñas (y ciertos niños) dentro del orden institucional.

He sugerido antes que el profesorado podía intervenir en el proceso de creación de identidad de chicos y chicas. Dos de las labores que puede llevar a cabo el profesorado para equilibrar las intervenciones de niñas y niños en el aula son: a) para fomentar la auto-estima y seguridad femeninas, la creación de grupos de trabajo no muy numerosos y cuidadosamente estructurados (Howe 1997), en donde las niñas tienen menos problemas para intervenir, y b) una cuidadosa vigilancia de la división de papeles, para no colaborar en la división del alumnado entre los que hablan y las que escuchan. En Bengoechea (2003) detallé estas labores; aquí reproduzco algunas:

- Crear contextos en los que las niñas participen públicamente.
- Debatir en grupos pequeños, antes de pasar a debatir los temas en grupos numerosos. Las niñas contribuyen más cuando han preparado y reflexionado sobre el tema, así como cuando se ocupan de presentar al resto de la clase un resumen de lo tratado en su grupo.
- Impedir el abuso verbal y el insulto sexista.
- Dirigirse a las niñas, señalarlas, usar sus nombres de pila.
- Dejar de pensar en “los pobres chicos”, con su masculinidad por los suelos, porque ello incide en que sigan siendo el centro de atención preferente, y en “las pobres chicas”, víctimas del abuso masculino, porque ello sólo da más alas a los matones.
- Cambiar nuestra perspectiva: aceptar a las niñas en sus términos.

- ENSEÑAR A LOS NIÑOS:
 - A no auto-afirmarse constantemente.
 - A escuchar con empatía.
 - A considerar las aportaciones ajenas.
 - A hacer preguntas para que la conversación progrese, no para lucirse individualmente.
 - A acercarse al profesor o a la profesora de forma individual.
 - A desvelar los propios sentimientos.
 - A participar en temas “femeninos” y conocer la “otra” cultura.
 - A respetar la cultura verbal femenina *en sus propios términos*.
- ENSEÑAR A LAS NIÑAS:
 - A desenvolverse verbalmente en público, pero *en su propio estilo*.
 - A debatir, sin que las opiniones ajenas afecten de forma personal.
 - A criticar y ser criticadas, sin sufrir.

Quiero terminar dejando abierto un tema que me he visto obligada a simplificar, pero que es tremendamente complejo. Para ello, lanzo tres preguntas al aire. La primera, ¿tiene sentido que protejamos a las niñas en el colegio del estilo comunicativo masculino si, en el mundo adulto exterior público, ya tomado por los hombres, no se les van a hacer concesiones, sino que deberán afrontar un estilo comunicativo en espacios ya colonizados por los hombres? Porque debemos admitir que el número de mujeres cuya actividad profesional se desenvuelve en el ámbito público que reconoce sus dificultades con el lenguaje público (*en reuniones de grupo de trabajo, seminarios, presentación de proyectos...*) es alarmante. Desde diputadas y senadoras a presidentas de órganos legislativos o gubernamentales o a profesoras en reuniones de madres y padres. La incomodidad puede adoptar diversos grados, pero muy pocas se muestran satisfechas de sus intervenciones públicas, que asustan a la mayoría.

La segunda pregunta se refiere al hecho de que la construcción de la feminidad que he esbozado hoy aquí y a la que las niñas se ven abocadas tiene muchas más facetas que las anteriores expuestas. ¿Es posible para las niñas librarse del arnés de la feminidad? Porque la dificultad de salir del patrón establecido se demuestra con la preocupación que manifiestan los medios, los colegios y las familias por la supuesta “masculinización” de algunas chicas de hoy en día, que revela el miedo de las clases medias a que las chicas campen a sus anchas en los espacios públicos, en lugar de que cuchicheen secretitos en las habitaciones de casa, donde están “a salvo” (*¡y controladas!*).

La tercera pregunta es si existe relación entre la violencia de género y el abuso verbal al que tantas niñas están sometidas, porque en tal caso, sería necesario estudiar las consecuencias de la utilización de los estilos masculino y femenino desde esa perspectiva (Bengoechea 2003).

6.

Referencias

- Aapola, S., M. Gonick & A. Harris. 2005. *Young Femininity. Girlhood, Power and Social Change*. New York: Palgrave Macmillan.
- Altani, C. 1995. "Primary school teachers' explanation of boys' disruptiveness in the classroom: A gender-specific aspect of the hidden curriculum". S. Mills (ed.), *Language and Gender: Interdisciplinary Perspectives*. London: Longman. 149-59.
- Bengoechea, M. 1995. "Mujeres/hombres: el conflicto entre dos culturas". *Revista de Occidente*, nº 170-171, Julio-agosto.
- Bengoechea, M. 1997. "Lenguaje público y voz femenina". *Revista de Occidente*, nº 190, Marzo.
- Bengoechea, M. 2001. "Las niñas y su estilo de comunicación en el aula". *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n º 28 (julio-septiembre).
- Bengoechea, M. 2002. "Ni sumisas ni assertivas: reflexiones sobre el estilo femenino de comunicación". Proyecto KELTIC (*Know European Languages To Increase Communication*) <<http://www.educastur.princast.es/keltic/principal.htm>> ("Encuentro de lenguas y culturas" – "Conferencias de lenguas comunes").
- Bengoechea, M. 2003. "El concepto de género en la sociolingüística, o cómo el paradigma de la dominación femenina ha malinterpretado la diferencia". En Silvia Tubert (ed), *Del sexo al género: Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra. 313-358.
- Bengoechea, M. 2003. "Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal". Proyecto Nahiko! Tratu Txarrak-Kidetasunez Bizi/ Maltrato - Vivir entre Iguales. Disponible en el sitio web de Emakunde - Instituto Vasco de la Mujer: <http://www.emakunde.es/images/upload/Mercedes.Bengoechea.pdf>
- Bengoechea, M. 2004. "La comunicación femenina/ Emakumeen komunikazioa". En Mercedes Bengoechea, Concha Gómez Esteban, Eulàlia Lledó Cunill, Pilar López Díez, y Luisa Martín Rojo: *Perspectiva de género en la comunicación e imagen corporativa/ Generoaren ikuspegia komunikazioan eta irudi korporatiboan*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde-Instituto Vasco de la Mujer. 113-147.
- Cook-Gumperz, J. 1992. "Gendered talk and gendered lives: Little girls being women before coming (big) girls". K. Hall, M. Bucholtz & B. Moonwoman (eds), *Locating Power: Proceedings of the 2nd Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley: Berkeley Women and Language Group. 68-79.
- Daly, J., P. Kreiser & L. Roghaar. 1994. "Question-asking comfort: explorations of the demography of communication in the eighth grade classroom". *Communication Education* 43: 27-41.

- Davies, J. 2005. "Expresiones of gender". Account of a piece of research in:
<http://www.shef.ac.uk/education/research/topics/gender.html>
- Evans, P. 2000 [1992]. *Abuso verbal. La violencia negada*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Flanders, N.A. 1970. *Analysing Teacher Behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- French, J & P. French. 1984. "Gender imbalance in the primary classroom: an interactional account". *Educational Research* 22: 127-136.
- Hey, V. 1997. *The Company She Keeps: An Ethnography of Girls' Friendship*. Buckingham: Open University Press.
- Howe, C. 1997. *Gender and Classroom Interaction. A Reasearch Review*. Edinburgh: SCRE (The Scottish Council for Research in Education).
- Lee, A. 1996. *Gender, Literacy, Curriculum: Re-Writing School Geography*. London: Taylor & Francis.
- Lee, A., N. Hewlett & M. Nairn. 1995. "Voice and gender in children". S. Mills (ed.), *Language and Gender: Interdisciplinary Perspectives*. London: Longman. 194-205.
- Mahony, P. 1985. *School for Boys*. London: Hutchinson.
- Matthews, H., M. Limb & M. Taylor. 2000. "The street as third space". S. Holloway & G. Valentine (eds), *Children's geographies: Playing, Living, Learning*. London: Routledge. 63-79.
- Morgan, V. & S. Dunn. 1988. "Chameleons in the classroom: visible and invisible children in nursery and infant clasrooms". *Educational Review* 40: 3-12.
- Sadker, M. & D. Sadker. 1985. "Sexism in the schoolroom of the 80's". *Psychology Today*. 54-57.
- Sadker, M. & D. Sadker. 1994. *Failing at Fairness: How American's Schools Cheat Girls*. New York: Macmillan.
- Sinclair, J. McH. & R. M. Coulthard. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Pupils and Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, D. E. 2000. "Schooling for Inequality". *Signs. Journal of Women in Culture and Society* 25(4): 1147-51.
- Swann, J. & D. Graddol. 1988. "Gender inequalities in classroom talk". *English in Education* 22: 48-65.

ADELA TURÍN
Asociación europea
“Du côté des filles” *
París

*Leyendo las
imágenes de los
libros infantiles*

* "DU CÔTÉ DES FILLES":

cotefilles@noos.fr

www.ducotedesfilles.org

1.

Aprender a descifrar las imágenes destinadas a los niños y niñas

La primera referencia a la necesaria participación de la imagen al aprendizaje de la lectura la encontramos en 1641 en la Pansophia de Comenius : "... hacer presentes los objetos por la visión directa. En efecto, si vemos una sola vez la imagen de un elefante, su apariencia se fijará en nosotros más fácilmente y por más tiempo que si nos lo hubiera descrito diez veces".



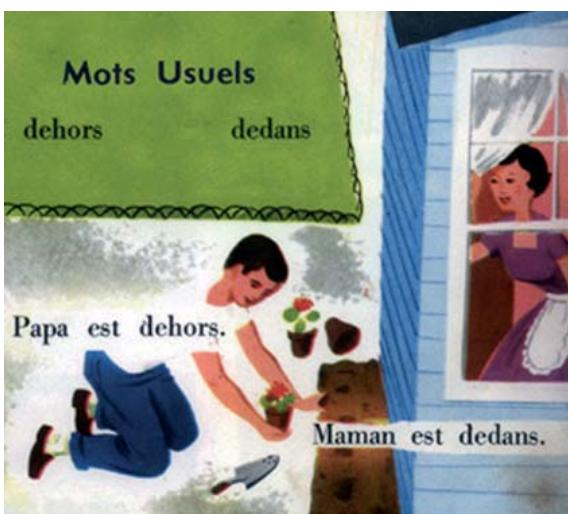
Los libros ilustrados, soporte pedagógico esencial desde las clases de preescolar, muestran a los niños (a través de las imágenes más frecuentemente que a través de los textos) la contradicción fundamental: dentro/ fuera. Les dicen que los hombres pertenecen al mundo de fuera (trabajo, independencia) y las mujeres y las niñas al de dentro (maternidad y tareas domésticas).

Muestran a papá rodeado de los símbolos de su libertad: la comunicación, el deporte, la naturaleza.

Y a mamá encerrada en casa, atareada en "su" cocina, saliendo para hacer la compra o acompañar a sus criaturas a la escuela.

Pero rápidamente los alfabetos pasan del aprendizaje de la lectura al de los roles en la familia. Instaurada en el siglo XIX, superficial y temporalmente modernizada en los años sesenta, la vieja máquina de inculcar a los niños los roles sexuales es, todavía, perfectamente eficaz.

Se anima, de mil maneras, a chicos y chicas a aceptar la valuación que la sociedad da de las características psicológicas y de los comportamientos presentados como "típicos" y "naturales" de uno y otro sexo.





Las imágenes estereotipadas de mujeres y hombres que los libros infantiles transmiten son mutilantes para las chicas y empobrecedoras para los chicos, ya que, por necesidad de simetría, se niegan a un sexo las características y los comportamientos que se atribuyen al otro.

Si los hombres son dinámicos y emprendedores, fuertes y deportistas, y violentos si es necesario, las mujeres no pueden ser más que dulces, sumisas, y aparentemente inactivas (hacer punto es, en los libros, el símbolo del "no-trabajo").

Y si los varones son activos e intrépidos, las niñas no pueden ser, en el esquema tranquilizador de la perfecta complementariedad, más que pasivas y miedosas.

Si ellas son afectuosas y sensibles, a ellos no les queda más opción que mostrarse violentos.

Las cualidades "positivas" son, naturalmente, atribuidas a los hombres y a los chicos.

Esta complementariedad obligatoria priva a las niñas de modelos activos y autónomos y reduce el territorio de los chicos, que se ven frenados en la expresión de la sensibilidad, de las capacidades manuales, de la comunicación...

La simplificación de los comportamientos de los personajes femeninos hace que las propuestas que se ofrecen a las chicas sean extremadamente pobres, dejándoles solamente dos opciones: someterse al modelo clásico y olvidar sus aspiraciones personales o renunciar a la "feminidad" e imitar los modelos masculinos.

Al mismo tiempo los varones, privados de modelos femeninos positivos, no conciben que las mujeres puedan desempeñar, tanto en la sociedad, como en sus propias existencias, otro papel que aquel, doméstico y consolador, que les sugieren los libros.

Los estereotipos de las ilustraciones tienen a veces, para los niños y niñas, más fuerza que la realidad que les rodea. Se cita el caso de una niña de siete años que después de haber visto, en un álbum imágenes de médicos y enfermeras declaró: "no puedo ser médico sólo enfermera, lo dice mi libro".

2.

Un léxico simbólico

Basándose en un léxico simbólico que niños y niñas aprenden a distinguir muy pronto, las ilustraciones les informan de los papeles sexuados en la familia y en la sociedad y de las características psicológicas presentadas como innatas y naturales en hombres y mujeres, en chicos y chicas.

He aquí algunos de los símbolos más frecuentes:

2.1

EL DELANTAL

El delantal, símbolo principal del papel femenino: el hogar, el cuidado de la casa y de la familia. Mientras la madre lo lleva incluso en la calle, el padre realiza su (pequeña) parte de tareas domésticas sin delantal. El delantal es la librea del ama de casa.



Las respuestas de 204 niños (109 chicos y 95 chicas) en el marco de unas entrevistas cualitativas realizadas en mayo de 2004, relativas al sexo de un oso creado ad hoc es decir con informaciones contradictorias (*fuerza y "virilidad" del animal, cuyo gesto es amenazador + delantal*) fueron elocuentes:

"Normalmente es la madre la que lleva delantal"

"Los papás no cocinan y cuando tienen que hacerlo, no llevan delantal"

"Los osos machos no llevan delantal porque el delantal es para las hembras"

Cuando reconocen en la imagen un papá, los niños llaman al delantal "servilleta" o precisan que *"papá oso cocina porque mamá se encarga de la limpieza o está haciendo un bebé"*

Una niña de 8 años nos dijo: *"Es un papá oso que dice a la mamá oso: ¡"tengo hambre, pásame el plato!"*

Un niño de 10 años nos dijo: "Es una osa que dice: "en casa lo tengo que hacer todo: la limpieza, la comida ...".

Algunas ilustraciones se valen, además del delantal, de los cubos de cinc o de las viejas escobas de mimbre para transmitir el carácter inmutable de las tareas domésticas, su fatalidad, su perennidad...

2.2

EL SILLÓN

El sillón es masculino. Es un trono. El lugar y el símbolo del poder doméstico. En los pisos representados en los libros (la mayor parte de las veces amueblados en un Ikea planetario) el sillón de papá desentona. Antiguo y monumental, es el sillón del abuelo, el símbolo de un poder patriarcal, inmutable y hereditario.

Paradójicamente, el trabajo de papá aparece representado por su descanso en el sillón...



Mientras espera la cena que "se" prepara en la cocina, papá descansa del único trabajo que las ilustraciones enseñan a los niños y niñas a respetar: el trabajo remunerado de los hombres.



En las entrevistas cualitativas realizadas en mayo de 2004, 105 niños y niñas de 146 afirmaron que se trataba de un papá o de un abuelo.

Con relación al primer oso, una niña de nueve años dijo: "Las mamás oso no duermen durante el día, descansan únicamente cuando se van a acostar".

Otra niña dijo: "Las mujeres tienen que portarse bien; no pueden mostrarse tan echas polvo".

Con relación al segundo oso un niño dijo:
"Podría ser una mamá osa, pero en general son los papás oso los que se sientan así a ver la televisión. Si es una mamá, no es normal".



2.3

EL PERIÓDICO

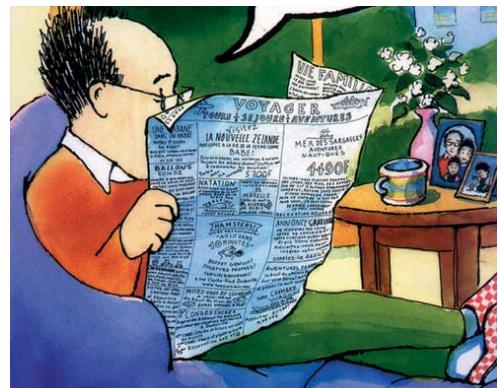
El periódico resume el mundo exterior a la casa, los campos tradicionalmente reservados a los hombres en los que las mujeres carecen de puntos de referencia.

Simboliza la instrucción o la cultura, la autoridad en materia de política y de deporte...

Pero es también símbolo del derecho de papá a no hacer nada, a esperar la cena leyendo tranquilo.

El periódico desplegado es la pantalla detrás de la que se atrincherá papá, que preserva su espacio y le aísla.

El sillón y el periódico son, en las ilustraciones, los principales símbolos de la dominación doméstica del padre.



En las entrevistas cualitativas de mayo de 2004, el 90,2 % de los niños y niñas reconocieron como macho al oso que lee el periódico.

Las razones:

"Las mamás osas no tienen tiempo para leer el periódico, tienen que hacer las tareas de casa".

"Las mamás no leen el periódico porque no habla de la casa de cada cual".

Con relación al oso que lleva un collar, una niña dijo:

"Es una osa, pero es rara: se para a leer el periódico durante el día".

Y un chico dice:

"Es un perro. Se ve bien porque lleva un collar"

2.4

LA VENTANA, UNA CULTURA DEL ENSUEÑO

La ventana, símbolo de la espera, del repliegue en sí y la melancolía, la ventana es femenina.

Es el límite extremo del espacio de las mujeres, el tragaluz a través del cual observan la vida pasar, el puesto en el que esperan la llegada del príncipe azul.

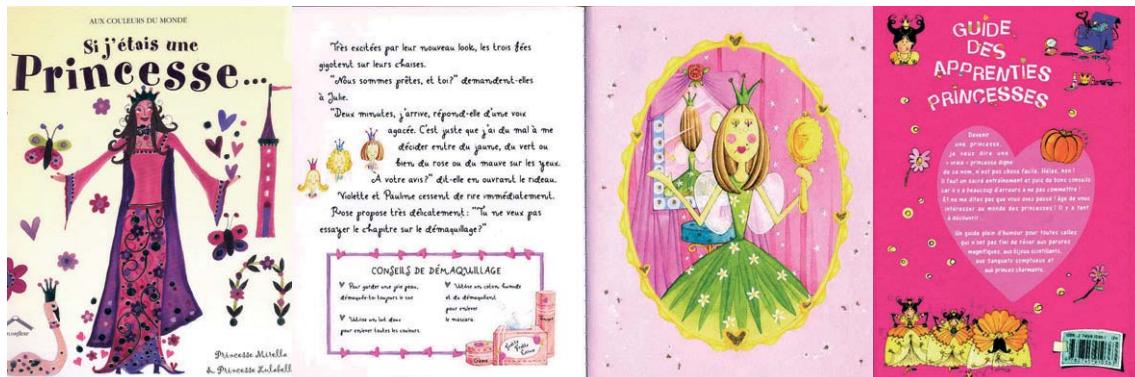
Las ilustraciones empujan a las niñas a soñar, a esperar el milagro que convertirá sus vidas en un cuento, a creer que todo es posible a través "del otro".

Si se empuja a los chicos a hacer proyectos de futuro, a decidir pronto si matemáticas o letras, mecánica o deportes, se prepara a las niñas a convertirse en princesas (por alianza con el príncipe azul al que tienen derecho).



Numerosas ilustraciones explican a las niñas el arte del maquillaje y la seducción (sugiriéndoles incluso que la cirugía estética pueda ser una posibilidad).

Cómplices de la sexualización precoz en curso, corremos el riesgo de convertir a las niñas en presas consintientes.



2.5

LA PUERTA Y EL MALETÍN

La puerta es el mundo exterior, el misterioso trabajo que mantiene a papá fuera de casa hasta la noche. Es, junto con su maletín, el símbolo del trabajo profesional.

El maletín hace de un hombre un empresario y de una mujer una maestra o una secretaria.

Y cuando pertenece a la madre (una posibilidad que no hemos encontrado en los libros, pero que hemos probado en las entrevistas) se convierte, a los ojos de algunos niños, en bolso o capacho

...



2.6

LAS GAFAS

Las gafas son la instrucción, la autoridad.

El doctor, la directora de colegio, la tía soltera (la solterona) las llevan.

Cuando las lleva una niña, nos dicen que se trata de una niña espabilada, pero como está aceptado que la afean, confirman la tradicional incompatibilidad, en el caso de una mujer, entre belleza e inteligencia.

La madre las lleva en raras ocasiones.

2.7

LA IMAGEN DE LA MADRE

En las historias destinadas a los niños y niñas en la prensa para adultos (antes de la explosión de la literatura infantil, a comienzos del siglo XX) la madre pobre fallecía joven, confiando a la hija mayor la tarea de ocuparse de los más pequeños.

Los huérfanos, y más concretamente, las huérfanas, son legión en los antiguos abecedarios y libros de lectura. Era la constatación de una realidad.

El desconocimiento de la higiene, el estado de salud de las mujeres del campo: mal alimentadas, abrumadas de trabajo y continuamente preñadas, acababa, prematuramente, con las madres.

Los viudos se volvían a casar, y en esas familias recomuestas el padre, prendado de su segunda mujer mucho más joven, veía con malos ojos los hijos de su primer matrimonio y las hijas mayores eran víctimas de la antipatía de la madrastra.

Hasta principios del siglo XX la maternidad fue extremadamente arriesgada.

Los libros, que equiparaban sus sufrimientos y peligros a los que los hombres afrontaban en la guerra, daban de los papeles sexuados la visión más extrema.

Con la construcción, en los años cincuenta, de barrios "dormitorio" alrededor de las ciudades, en los cuales las madres esperaban, solas con los niños, el regreso del trabajo de los padres, vemos aparecer en los libros la imagen de una madre joven y coqueta que, en su soledad, tiene tiempo para arreglarse y salir a pasear con sus criaturas. Fue la época del "american way of life" de después de la guerra.



Es a partir de los años 60, con la llegada masiva de las mujeres al mercado laboral, que la imagen de la madre se convierte en la de una sirvienta de la familia, abrumada de cansancio, interminablemente ocupada en la limpieza de la casa, impotente ante el aspirador que se ha comido al gato o de la tabla de planchar que no se pliega, que pierde el control y se pone violenta, que, en ocasiones, se convierte en una arpía. Es la madre de los niños y niñas del siglo XXI.



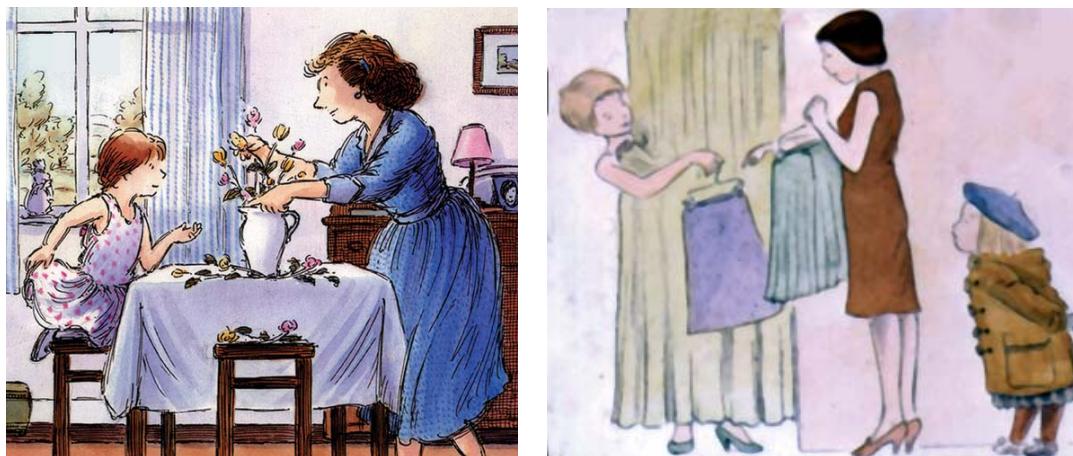
Estas imágenes, que corresponden a las cifras que conocemos en cuanto al reparto de las tareas domésticas (dos tercios de las tareas domésticas son realizadas por las mujeres) banalizan y legitiman una situación intolerable, prestándole hasta un sesgo humorístico que convence a niños y niñas de su condición de natural e inevitable.

En los dos extremos de la limitada gama de madres que vemos en los libros, se distinguen la madre del chico y la madre de la chica.

2.7.1

LAS DOS MADRES

La madre de la chica es, a menudo, una bonita burguesa correctamente vestida, disponible, dispuesta a educar a su hija. La vemos mientras le muestra cómo poner unas flores en un jarrón o cuando la lleva con ella a la hora de comprar ropa...



La madre del chico, en cambio, es en general la "madre sirvienta", completamente sometida a su hijo. Su papel no es el de la educadora: su ignorancia y su banalidad le impiden enseñar nada a su hijo, que solo puede aprender de su padre.



2.8

LA IMAGEN DEL PADRE

Después de la desaparición de la imagen del padre severo, que simbolizaba la autoridad, el orden y el saber, papá se borró gradualmente de los libros. Se le veía esencialmente esperando la cena leyendo o viendo la televisión. Hombre, oso o conejo, su papel dentro de la familia se limitaba a mantenerla económicamente y su único interés conocido era el fútbol (sobre todo el televisivo) y la lectura de periódicos.



Es a partir de los años 80/90 que lo encontramos, de cuando en cuando, secando copas (sin delantal) e incluso, en los momentos graves (por ejemplo enfermedad de la madre) ocupándose de la comida y transformando la cocina en un campo de batalla, ridiculizado por el pequeño delantal de mamá. Una imagen que dice a los pequeños lectores: "no es éste el papel de papá, es evidente que no es capaz de hacerlo, que esta actividad le humilla, lo ridiculiza y le agota. Lo que demuestra su incapacidad innata para las tareas domésticas a la vez que su buena voluntad".

Es a través de tales imágenes que los libros explican a niños y niñas que los hombres carecen de las cualidades congénitas (realmente sin gran valor), que hacen de las mujeres amas de casa desde la infancia. Es, igualmente, así como se les dice que los problemas cotidianos no conciernen a los hombres y que es justo que sea así, ya que trabajan para ganar el dinero que sirve para mantener a la familia.

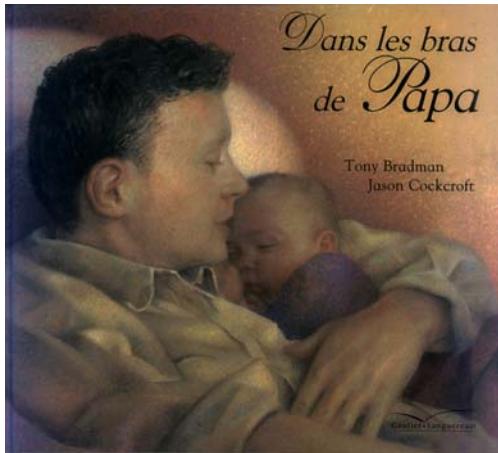
2.8.1

LOS "NUEVOS PADRES": LA RECUPERACIÓN DE LA RELACIÓN AFECTIVA CON LOS HIJOS

La ola de los "nuevos padres", presente a partir del año 2000, no nos ha aportado papás más plausibles ni, sobre todo, compañeros más solidarios.

A falta de "nuevas madres" y de una nueva familia igualitaria, los libros, ante la necesidad (editorial) de abrir la puerta a esta nueva especie, dudaron algún tiempo entre el soltero extravagante y el divorciado patético al que se veía sacar brillo y cocinar un fin de semana de cada dos.

Con el tiempo el nuevo padre fue cogiendo cuerpo: el de un hombre joven, que mima a su descendencia, preferentemente varones (probablemente restos de una vieja costumbre: en todas las clases sociales la educación de la infancia ha respetado la división de sexos).



A la vanguardia de esta inmigración que empieza en los libros, el padre ultrasensible que vuelve de su trabajo, igual de tarde que siempre, acaricia al gato (*ternura*) corre a coger en brazos a su bebé (*un chico*), contempla dormir al mayor (*otro varón*), y decide que al día siguiente (*un sábado*) va a dedicarse a sus hijos (*¿mientras que la madre se ocupa del resto?*).

¿Podemos preguntarnos por qué nunca vemos a estos nuevos padres cambiando pañales, bañando o dando una papilla, empujando un coche de bebés (*cochecito?*), llevándoles al colegio... ?

2.9

Con la excusa de enseñar a leer a los niños, los antiguos alfabetos y los libros de lectura de la primera mitad del siglo pasado transmitieron insistentemente papeles sexuados en la familia y en la sociedad.

Las niñas, debían aprender a ser madres y amas de casa, los varones tenían que convertirse en hombres instruidos.

Terreno para las asociaciones libres, el alfabeto era el soporte ideal de los símbolos sexistas.

No es necesario explicar por qué **Bernardo** juega con un **Balón** al lado de un **Barco**, y lleva unos guantes de **Boxeo** colgados del manillar de su **Bicicleta**.

Ni por qué **Paulina la Perezosa**, se **Prepara**, **Pasea** a su **Pepona** mientras mamá **Prepara el Puré**.

LA IMAGEN DE LA NIÑA



2.9.1



LA SILLITA

La sillita, inevitable en los alfabetos de los años 30 y 40, todavía presente en las ilustraciones de los años 70 (y que ha terminado por desaparecer) era el símbolo del rol de la niña. Sentada en "su" sillita pelaba guisantes, cuidaba de su hermano pequeño, ayudaba a su madre a devanar un ovillo de lana...

Las chicas son en torno al 30% de los protagonistas de los álbumes.

Los libreros reconocen (y las editoriales escuchan con mucho interés esta información) vender peor los libros protagonizados por chicas, aparentemente rechazados por los varones (y por sus padres, que son los que compran los libros).

2.10

LA IMAGEN DE LA FAMILIA

Muchos cambios tanto en las costumbres como en la legislación en estos últimos años. Cambios que han sido abundantemente comentados por profesionales de la sociología y la psicopedagogía y que pone a las editoriales en un aprieto.

2.10.1

LA FAMILIA MONOPARENTAL

Afables eufemismos para explicar a los niños la "normalidad" de la familia monoparental, cuando hace un siglo, se bajaba la voz para hablar de "madres solteras".

Las dificultades económicas, el desamparo en el que se encuentran esas madres, obligadas a hacer frente a empleos precarios y a las responsabilidades y cargas de la maternidad no son temas que se puedan representar de una forma alegre en las ilustraciones. Algunos libros lo hacen con hipocresía, otros los utilizan para idealizar hasta el mito la figura del papá ausente.

2.10.2

EL DIVORCIO

Los libros sobre el divorcio se han multiplicado en los últimos años.

Y con razón: el divorcio era ya una realidad para el 50% de las familias francesas del 2001.

Para explicar a los niños las razones de este cambio en sus vidas, autores y autoras sólo encontraron una razón (probablemente recurrente en la vida de las familias): las peleas relacionadas con las tareas domésticas.

Parejas de osos, tejones o conejos se separan porque los papás quieren seguir leyendo el periódico tranquilamente mientras esperan la cena y "mamá grita" y los platos vuelan. Es así que cientos de libros explican a los niños que el mal reparto de las tareas domésticas no tiene más que una solución: el divorcio.



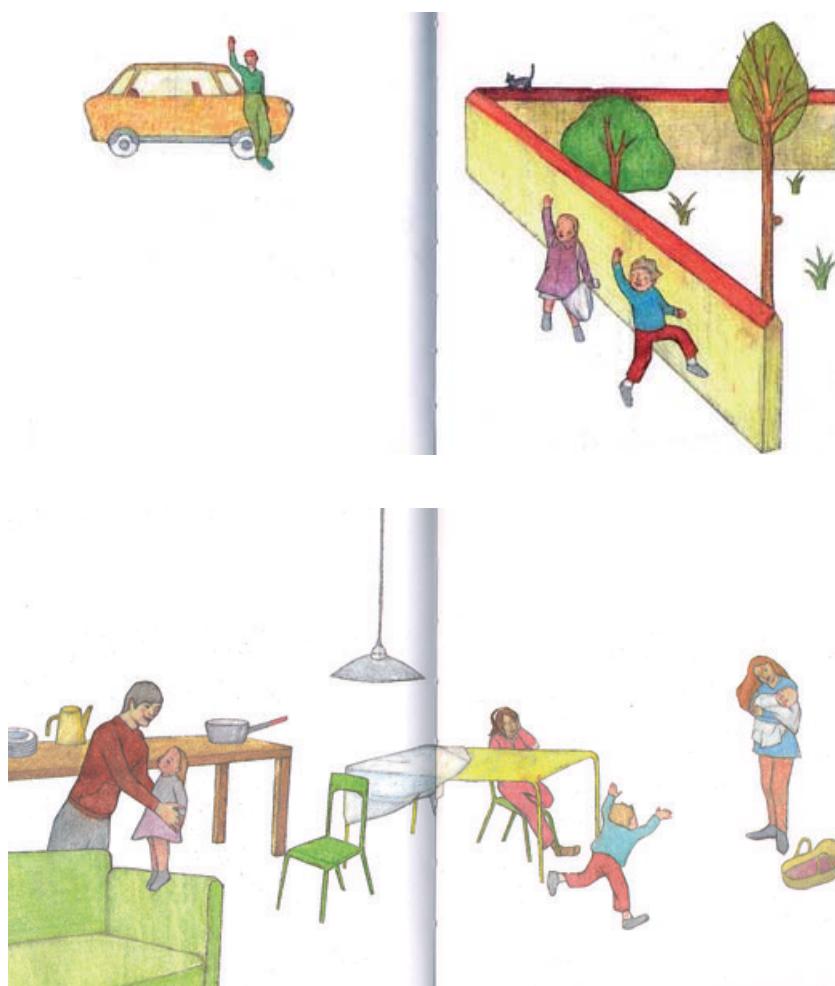
2.10.3

LAS FAMILIAS RECONSTITUIDAS

Las familias reconstruidas (que tienen poco de novedad, no hay más que leer Cenicienta) son presentadas a la infancia desde el ángulo de la feliz segunda vida de papá, con una mujer más joven y otros hijos.

Una madre casada de nuevo sería una imagen, dicen los y las psicólogas, demasiado difícil de aceptar por parte de los niños.

Se renuncia por lo tanto a "reconstituir" una familia alrededor de ella.



2.10.4

LA FAMILIA HOMOPARENTAL

La familia homoparental casi no existe.

Solo en libros progresistas de pequeña tirada podemos encontrar un "coming out" tardío de un padre "que se va con otro señor".

En ningún momento aparece el proyecto parental de una pareja homosexual. Y aún menos una madre "que abandona a papá por otra señora".

2.11

EL TRABAJO

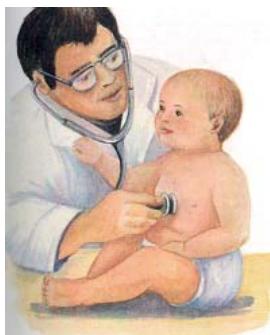
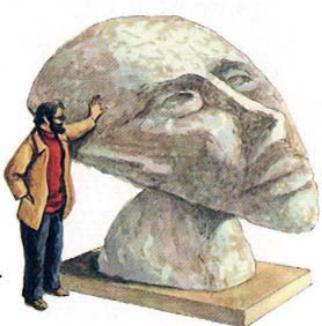
En los libros destinados a enseñar a la infancia la vida en la ciudad, aparecen plazas, mercados, etc. ocupados por hombres que ejercen todo tipo de oficios y profesiones, y por algunas mujeres. En un ejemplo reciente: 35 hombres, 20 oficios (un mecánico, un cocinero, un conductor de camión, un panadero, un charcutero, un chamarilero, un cineasta, un fotógrafo, un actor, un productor de cine, un obrero de la construcción, dos vendedores de periódicos, dos instaladores del gas, tres representantes, un hombre de negocios, un lechero, un piloto, cinco bomberos, un maestro, una decena de transeúntes y otro tantos pasajeros de autobús). Y cinco mujeres caricaturizadas: dos obesas de compras, una que da de comer a los pájaros, dos que charlan sin tener en cuenta los gritos del niño que va con ellas...

En los libros sobre el trabajo de dos grandes editoriales contabilizamos: 432 hombres y 113 mujeres en uno, y 120 hombres y 41 mujeres en el otro.

Se ven hombres en el comercio, la agricultura, los transportes, la tecnología, la investigación, las artes, la conquista del espacio, las comunicaciones, la informática, la construcción, la moda, el diseño...

Y mujeres en la enseñanza primaria y los servicios (recepcionistas, azafatas, secretarias, enfermeras...).





MERCÈ COLL CANTÍN

**Coop. promotora medios
audiovisuales "Drac Magic" y
Codirectora de la "Muestra
Internacional de Films de
Dones". Barcelona**

*Aprendizajes
sexuados en
los medios
audiovisuales*

Actualmente la influencia social y cultural de los medios audiovisuales es un hecho probado. Numerosos estudios han demostrado su relevancia en la configuración del imaginario social e individual, y, por supuesto, su eficaz intervención en la creación de un estado de opinión.

Las imágenes, construidas y transmitidas por dichos medios, nos aportan una representación del mundo y de nuestra experiencia, que inciden directamente en nuestra forma de ser, de pensar y de sentir. Esta intervención no es ninguna novedad respecto a la función mimética que han tenido las imágenes en nuestra tradición artística, pero sí lo es el grado de incidencia que actualmente tienen las imágenes como registro y representación de la realidad.

El uso comunicativo de la imagen ha desplazado a otras formas de información y expresión hasta el punto de convertirse en el único referente con el que medimos nuestra experiencia y conocimiento del mundo. La visibilidad se ha convertido en la garantía exclusiva de la verdad de lo que ocurre hasta el punto de llegar a suplantar a los hechos mismos.

Las imágenes que nos transmiten los nuevos medios se presentan como reflejo inmediato de lo que ocurre y de lo que hay, en el caso de la televisión, o como recreación simbólica de lo que vivimos, en el caso de los relatos audiovisuales de ficción. Como presencia o como reconstrucción, las imágenes legitiman su verdad a través de su objetividad, que se asegura por el directo televisivo o por unas determinadas estrategias discursivas destinadas a invisibilizar cualquier marca de su construcción.

Abordar estos mecanismos que garantizan la objetividad de las imágenes es el primer paso para poder llevar a cabo cualquier análisis crítico sobre los contenidos que las imágenes nos transmiten. Entendemos que el trabajo crítico consiste en distanciarse de estos mecanismos representacionales y aportar los instrumentos necesarios para romper esta falsa adherencia de las imágenes a la realidad que representan.

Mostrar el carácter ilusorio de las imágenes es incidir en el espejismo de verdad que crean y ello solo es posible conociendo sus recursos y sus posibilidades como procesos de significación.

Ante la entronización actual de las imágenes que se presentan como testimonio y registro de la realidad, nuestro trabajo crítico pasa por cuestionar en definitiva qué es lo real y cómo se inscribe en el ámbito de lo visible. Nuestra propuesta consiste en interrogar a las imágenes para saber qué nos dicen, conocer cómo significan la realidad que nos muestran.

El primer paso consiste en valorar esta supuesta objetividad constitutiva de las imágenes que los medios de comunicación legitiman constantemente al presentarse como mero registro de lo que sucede. Para entender este carácter persuasivo de las imágenes nos remitimos al viejo problema del realismo de las imágenes, que desde la aparición del cinematógrafo adquirió un nuevo giro al garantizarse la analogía perfecta entre la imagen y la realidad.

La mimesis conseguida con la invención de la fotografía alcanza su mayor perfección con la invención del cine al permitir la reproducción del movimiento. Las imágenes detenidas en el tiempo por la fotografía adquieren vida en la pantalla y la realidad consigue finalmente ser representada en su propia duración.

Sobre estos presupuestos reproductivos el cine fue elaborando distintas propuestas expresivas y representativas que podemos diferenciar de forma muy general en función de los tres elementos que intervienen en toda representación: la imagen o representación misma, el referente representado y el sujeto que la construye.

1.

Los realismos de la imagen y la impresión de realidad

El grado de analogía de las imágenes audiovisuales es tan elevado que la impresión de realidad que producen nos hace olvidar su carácter de signo, facilitando de este modo su efecto ideológico al presentarse como la realidad emergiendo ante nuestros ojos.

Toda imagen hace presente algo que está ausente, y en esta presentación le da un significado especial. Esta relación entre presencia y ausencia nos permite mesurar el tipo de relación que la imagen establece con su referente y, en consecuencia, su grado de verdad como signo.

La imagen puede presentarse como un puro reflejo de aquello que ella representa o bien acentuar la distancia que la separa de ello al presentarse como imagen o signo. En el primer caso podemos hablar de una transparencia entre la imagen y su referente, mientras que en el segundo caso su presencia se convierte en autorepresentación, es decir, en un mostrarse como imagen.

Desde esta doble posición entendemos que cualquier representación audiovisual puede justificar su verdad a partir de su dimensión transitiva, este apuntar a una realidad objetiva y externa, o bien desde su dimensión reflexiva situada en este presentarse como imagen o representante de algo.

Desde esta perspectiva distinguimos una representación de la realidad basada en unos mecanismos que borran su carácter de artificio de aquellas representaciones que apuntan a su propio proceso de construcción utilizando distintos recursos.

La doble naturaleza de las imágenes, como registro y como expresividad, nos lleva a plantear el realismo de las imágenes a partir de la transparencia y la conciencia del espectador o espectadora:

"El cine se mueve constantemente entre la transparencia realista que da cuenta de la realidad física y la subjetividad que marca los diferentes procesos que han intervenido en la construcción de las imágenes. La adecuación entre una visión del mundo que revela la fuerza de la realidad y la de los procesos constructivos, constituye una de las claves del debate sobre el realismo cinematográfico. Por esto al hablar de realismo como forma de conocimiento, es preciso establecer una clara separación entre los regímenes que se proponen privilegiar la transparencia de lo representado,

convirtiendo los procesos de mediación en una vía cuya finalidad debe residir en respetar la propia naturaleza del mundo poniendo en primer término el referente” (1)

Frente a un tipo de realismo que busca duplicar el mundo a través de “su efecto de verdad”, existe otra forma que proporciona un conocimiento de la realidad a partir de la verdad de las imágenes mismas. La verdad, en este caso, queda desligada de la retórica para adquirir su plena dimensión ética como posición y compromiso con la realidad representada.

2.

La transmisión de modelos sexuales

A partir de estas consideraciones situamos nuestro comentario sobre la representación de la diferencia sexual en los nuevos relatos audiovisuales a través de las cuales “aprendemos” a ajustar nuestra experiencia a la función que se nos exige como “mujeres” y como “hombres”.

En los relatos más tradicionales este “ajuste” produce una serie de recursos figurativos y narrativos que nos permiten identificarnos con los personajes. Vivimos sus experiencias como propias a lo largo del relato gracias a una perfecta analogía entre las imágenes y nuestra experiencia de la realidad. Esta correspondencia se garantiza por la supuesta objetividad de las imágenes que tal y como hemos apuntado es el resultado de una determinada forma de representación que invisibiliza sus mecanismos de producción.

El cine clásico nos ofrece un modelo de narración que se ha impuesto como la forma natural de relatar una historia y que actualmente continúa vigente en los nuevos medios.

El saber que nos transmite este tipo de narración se produce mediante el encadenamiento causal de las acciones que realizan unos personajes con los que nos identificamos gracias a una determinada composición de las imágenes que integra nuestra mirada en la escena representada.

El deseo de ver y de saber es conducido a través del relato por una serie de estrategias muy elaboradas encaminadas a facilitar la inscripción de nuestra mirada en la historia que nos permite vivir una serie de emociones como si fuésemos sus protagonistas reales. No se trata simplemente de ver, sino de ver a través de o ver con, es decir, ocupar el lugar de los personajes y vivir a través de ellos las emociones de sus acciones.

El espectador o la espectadora ya no ocupa un lugar exterior a la representación, como ocurría en el cine de los orígenes, sino que su mirada es introducida en la representación donde puede recorrer con total libertad el espacio y el tiempo de su universo diegético.

(1) QINTANA, Ángel: *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*, Barcelona, El acantilado, 2003, pág. 63.

Esta mirada arrebatada en palabras de Noel Burch (2) recorre la geografía de la acción guiada por la cámara, que le permite observar desde distintas posiciones la escena representada. En cada momento se nos muestra lo que sucede del modo más conveniente según las leyes de la intriga, pero este espacio totalmente fragmentado por la pluralidad de puntos de vista (planos) se compone de tal manera (*raccords*) que es contemplado como un todo coherente gracias a la lógica narrativa.

Esta artificiosidad de la representación se anula gracias a este tipo de enlaces capaces de conducir fluidamente nuestra mirada en el tiempo, sin interrumpir en ningún momento nuestro deseo de ver y de saber. A lo sumo se pospone la visión pero nunca se niega la posibilidad de ver perceptiblemente o recrear imaginariamente lo que va sucediendo. Lo visible y lo invisible se complementan formando un todo homogéneo y del mismo modo lo que va sucediendo se enlaza en una estructura temporal coherente que nos permite comprender el sentido de lo que ocurre en cada momento.

En este sentido hablamos de una mirada plena que se apropia del mundo representado, un mundo de ficción que nos proporciona una imagen de lo que somos deformada por los reflejos de nuestros propios deseos proyectados en las imágenes.

Se produce un doble movimiento de miradas, la que va de la imagen a nuestro deseo de ver y de saber, y a la vez la que nosotros y nosotras producimos respecto a nuestra propia identidad al ver nuestro reflejo en esta mirada de la otra persona que nos interpela desde la pantalla.

La mayoría de los actuales relatos audiovisuales se basan en las pautas de la representación clásica, este modelo basado en la integración plena de la mirada en la historia que las imágenes nos transmiten, pero cada vez más el carácter simbólico de los relatos se sustituye por el impacto visual y el consumo escópico, que facilita una rápida asimilación de los contenidos que se transmiten.

Esta nueva forma de ver no supone ningún cambio respecto al criterio de objetividad con el que se ha sustentado tradicionalmente las imágenes cinematográficas construidas desde la narración clásica. Los nuevos relatos mantienen este criterio de verdad pero curiosamente desde la espectacularización de su artificialidad.

Los nuevos medios audiovisuales potencian su carácter transitivo mediante una compleja estrategia de seducción y de impacto visual sobre la base de una objetividad refrendada por los logros de las nuevas tecnologías: el directo televisivo y la manipulación de las imágenes digitales.

La máxima artificialidad de las imágenes provoca un efecto de verdad cada vez mayor que ya no se rige por el criterio de lo posible o lo imposible, sino por su grado de eficacia perceptiva. La creencia en las imágenes no se mide en relación a la experiencia empírica sino en función de su atracción, de su impacto como forma visible, pero a su vez esta forma visible llega a confundirse con la realidad y con la propia experiencia.

(2) BURCH, Noël: *El tragaluz del infinito*, Madrid, Cátedra, 1987.

La objetividad tradicional de las imágenes producida por su efecto mimético se funda actualmente en este puro placer escópico que satisface plenamente nuestro deseo de ver, pero no por ello las imágenes dejan de actuar como transmisoras de una forma de pensar y de actuar.

Bajo los efectos de este impacto visual y de esta atracción de la mirada va construyéndose imperceptiblemente una forma de percibir y de entender la realidad que nos determina en nuestro conocer, sentir e imaginar.

No se trata tanto de asegurar la verdad de los contenidos que transmiten las imágenes por su correspondencia objetiva con los hechos, sino de asegurar un modelo de percepción visual como forma de conocimiento del mundo y de nuestra identidad.

La naturalización de las imágenes que nos ofrecen este tipo de relatos se produce desde el acto perceptivo mismo, no como doble exacto de la percepción empírica, sino como modelo desde donde construimos el sentido de lo que hacemos y comprendemos.

La pregnancia icónica de este tipo de relatos reduce las acciones a un simple despliegue de gestos y movimientos que realizan unos personajes altamente estereotipados, simples figuras sobre-significadas con los rasgos más convencionales para evitar cualquier ambigüedad que dificulte su reconocimiento y su atractivo visual. La identificación se produce automáticamente a través de la seducción escópica que ejercen las imágenes, sin necesidad de comprender las causas o motivos que el relato tradicional exponía a través de la intriga.

Lo imaginario ha sustituido a lo simbólico como instrumento de conocimiento pero su eficacia ideológica sigue fundándose en el mismo mecanismo de naturalización del artificio al sustituir nuestra mirada por otra para darnos a ver un mundo plenamente visible que satisface la omnipotencia de nuestro deseo de ver.

3.

La diferencia sexual y la construcción de nuestra identidad

El género no es algo que existe originariamente en los seres humanos, una propiedad de los cuerpos, sino "el conjunto de los efectos producidos en cuerpos, comportamientos y relaciones sociales" debido al despliegue de "una compleja tecnología política" (3).

La diferencia bajo esta tecnología política del patriarcado adquiere la universalidad característica de toda construcción ideológica. Su legitimación se funda en el determinismo biológico y, por tan-

(3) DE LAURETIS, Teresa: "Teconologías del género" en *Diferencias*, Cuadernos inacabados, Ed. Horas y horas, pág. 35.

to, se asume la diferencia reglamentada como resultado de un proceso natural y, por tanto, objetivo.

Los atributos con los que se inviste a la mujer responden a este criterio de universalidad y se formulan desde una alteridad negativa en relación al sujeto masculino. La diferencia queda estructurada a partir de un juego de oposiciones en el que la mujer ocupa el reverso de los valores masculinos. Frente a la actividad masculina (la cultura, la acción, el riesgo, la aventura, la decisión, el saber, la creación, etc.) la mujer se define por su pasividad y por su carácter eterno. Frente a la acción transformadora del hombre, la mujer actúa en el padecer, en el sentir y en el acoger. Pura pasividad, en definitiva, que garantiza el dominio del poder masculino.

Actualmente, a pesar de los cambios que se han producido socialmente, esta caracterización de la mujer continúa vigente en las representaciones que nos ofrecen los relatos audiovisuales. Las distintas modalidades que nos ofrecen del ser mujer han variado pero se fundamentan en el mismo criterio de actividad y pasividad con el que se explica la diferencia sexual, tanto en el dominio de la ficción como en el de la información.

De hecho cualquier diferencia entendida en términos de dominio se ejerce a partir de esta violencia sobre el otro "distinto", que automáticamente pierde su entidad como sujeto para convertirse en objeto donde ejercer dicho dominio.

Las distintas representaciones de la mujer responden a esta práctica política de dominio que el hombre ejerce sobre la mujer. Y las distintas modalidades con las que se ejerce este dominio quedan simbolizadas en los relatos que los medios audiovisuales vehiculizan, relatos, no lo olvidemos, determinados por la finalidad que persiguen o si se prefiere por los efectos que buscan conseguir.

4.

Alternativa crítica

Nuestro trabajo sobre las representaciones de la mujer en los relatos audiovisuales se centra en los mecanismos que hacen posible su construcción, es decir, no tanto en los contenidos concretos transmitidos por estos modelos, sino en las formas mediante las cuales se da un significado, un contenido, a las imágenes.

Resulta siempre problemático hablar de formas y contenidos, sin caer en la tradicional dicotomía entre lo que dice una imagen y cómo lo formula, o dicho de otro modo entre su contenido y la forma con el que se expresa. Lo que nos dicen las imágenes es lo que nos muestran, esta significación que nos dan a ver de las cosas representadas en ellas. El problema es cómo interrogarlas, cómo hacerlas hablar para entender lo que realmente nos transmiten.

En un primer momento podemos constatar simplemente nuestras reacciones más inmediatas y emotivas, y en un segundo momento contrastar estas reacciones con el análisis de los mecanismos que las han hecho posible.

Esta es la primera fase de nuestro recorrido en el que pretendemos transformar nuestro estatus de público, entendido como masa homogénea que participa más o menos consciente y voluntariamente de un proceso de comunicación, y transformarnos en espectadoras y espectadores cons-

cientes de su papel partícipe o cómplice en la dinámica de las identificaciones desplegadas en cada película. Para realizar este trabajo es necesario un conocimiento de los procedimientos cinematográficos, pero siempre considerados como instrumentos que se utilizan para expresar o comunicar algo.

La variedad de percepciones, afectos y conocimientos que nos proporciona una película no puede determinarse a partir de una simple relación de los recursos técnicos utilizados, como si se tratase de un catálogo de significaciones precisas y concretas. La mirada del director y de la directora construye un mundo para ser visto y para realizar este trabajo interviene indiscutiblemente una técnica que no se restringe a su dominio, pero en esta operación hay una dramatización del espacio y del tiempo con todo el sistema de pensamientos y de emociones que genera.

La foma fílmica es esta visibilidad sobre las cosas que construye el director o la directora y que se ofrece a nuestra mirada para ser percibido y por tanto interpretado.

En este sentido apuntábamos que el trabajo crítico consiste en hacer hablar a las imágenes, encontrar sus mecanismos de significación y formular los presupuestos implícitos de dichos mecanismos.

Lo que es visible en la imagen se convierte, de este modo, en una fuente de ideación, no como vehículo solamente de un pensamiento determinado sino como potencia de pensamiento. El trabajo interpretativo no es la pertinencia a una verdad preestablecida, pensada desde la propia obra o desde la ideación del o de la intérprete, sino la contraposición entre los dos gestos inevitables de todo análisis, el reductor de la asignación a determinados recursos y el inventivo de la interpretación.

Las imágenes, entendidas como producciones de sentido, son el resultado de esta actividad que realiza un sujeto como creador o intérprete, de esta mirada que las construye o las contempla.

Podemos hablar de una mirada clásica o convencional, de una mirada crítica o alternativa capaz de ofrecernos otra visión del mundo; una mirada que asegura el orden representacional o una mirada que lo subvierte.

Desde distintas perspectivas se aborda la capacidad de las imágenes para crear un sentido sobre aquello que muestran y se valoran sus propios mecanismos discursivos en relación a otras formas de representación posibles.

Podemos abordar la imagen como depositaria de un deseo de ver y de saber, articulada en una narración o presentada como documento de lo ocurrido. Hay formas distintas de abordar el tipo de significado que producen, pero en todas ellas hay un reconocimiento explícito de su carácter sémico, como construcción que responde a una determinada concepción de la realidad y a las posibilidades de la imagen para significarla.

Desde este criterio abordamos nuestro análisis sobre los aprendizajes sexuados, interrogándonos por el tipo de mirada que construye estos modelos con los que se significa la diferencia sexual.

La teoría feminista es quien mejor ha formulado e incidido en esta representación de la diferencia sexual en nuestra cultura. Su formulación crítica incide en los propios mecanismos de enmascara-

miento ideológico de este sistema de representación fundado en una mirada masculina que se presenta como universal, portadora de la única forma posible de ver y de saber.

Al presentar dicha mirada como masculina, la crítica feminista destruye su valor universal y abre a nuevas posibilidades las capacidades de significación de las imágenes. La mujer deja de ser objeto de la mirada masculina, deja de estar representada y se convierte en sujeto de la representación. Su pasividad se convierte en creación, como autora o intérprete de las imágenes que la representan.

Hacer visible lo invisible, resume perfectamente este trabajo crítico formulado desde el feminismo y que asumimos como trabajo crítico de desaprendizaje de todos los modelos que las imágenes nos han dado de nosotras mismas.

Las imágenes de la mujer son el resultado de esta mirada masculina que recrea sus propios fantasmas y deseos en esta visión que nos ofrece. Ante la universalidad y objetividad de estas imágenes de la mujer, la crítica feminista introduce la diferencia y la parcialidad definiendo dicha mirada como resultado de un sujeto, que a diferencia de otras teorías no se define de forma abstracta sino anclado en una posición determinada, una posición masculina.

Constatar la diferencia allí donde se elude o se invisibiliza no es sólo incidir, tal como apuntábamos al inicio de nuestra reflexión, en el espejismo de verdad que crean sino también potenciar nuevas visibilidades, que amplíen nuestro conocimiento del mundo y de nosotras mismas.

MERCEDES OLIVEIRA MALVAR

Profesora en el Instituto de
Enseñanza Secundaria
Alexandre Bóveda. Vigo

*El cuerpo como
campo de
batalla.*

*Reflexiones
sobre la
corporalidad
femenina*

Introducción

1.

Nuestro cuerpo es campo de batalla en muchos sentidos. Generalmente solo nos acordamos de él cuando nos duele o cuando nos desagrada, por eso es víctima de dietas, depilaciones, esfuerzos alocados en deportes o gimnasios, calzados incómodos, ropa apretada, fibras repelentes, bronceados excesivos, cirugía plástica, cosméticos, antitranspirantes, tintes, fármacos, drogas, tabaco, alcohol...

A menudo tenemos reparos con respecto a nuestra apariencia física. Casi nunca nos sentimos bien tal y como somos. Constantemente nos comparamos con otras personas. Invertimos tiempo, dinero y energía en cambiar nuestra apariencia personal, a veces poniendo en peligro nuestra salud.

Los modelos de belleza impuestos en nuestra cultura nos condenan a la no aceptación y al rechazo de nuestro cuerpo. Y con el predominio de la idea de satisfacer a las demás personas, pocas veces nos proponemos nuestra propia satisfacción.

Según Naomi Wolf el mito de la belleza se resume así: la "belleza" es universal y objetiva. Las mujeres deben aspirar a personificarla y los hombres deben aspirar a poseer a las mujeres que la personifiquen.

Los planteamientos sobre el cuerpo están determinados por la concepción cultural que sostenía que el ser humano era un compuesto de cuerpo y alma, elementos en oposición frontal; el cuerpo era visto como una carga y una cárcel en la que el alma vivía prisionera. El cuerpo y sus deseos eran la fuente de todos los desórdenes y problemas del individuo, lo que ha llevado a las personas a vivir su cuerpo como algo negativo y no como una fuente de satisfacción; asimismo está vinculado a la vivencia de estereotipos sobre la masculinidad y la feminidad que sigue esclavizando a mujeres y a hombres.

Pero el cuerpo es lo que nos une a la vida y el punto de encuentro entre la naturaleza y la cultura, el intermediario entre lo material y lo espiritual, lo real y lo imaginario: nuestro medio de expresión por excelencia.

Por todas estas razones, hoy más que nunca, se hace necesaria una reflexión encaminada a replantear nuestras actitudes y valores en torno al cuerpo, los deseos, las emociones y los afectos, para aumentar la confianza y la seguridad en una misma.

En este espacio de reflexión hablaremos de nuestro cuerpo, de cómo ese cuerpo se ve fragmentado y reinventado, de cómo en él se desatan duras batallas. Hablaremos de cómo es víctima de una situación de rechazo constante, de cómo ese rechazo nos hace vivir en un estado de insatisfacción permanente, de cómo el mercado nos utiliza dictando patrones estéticos y de cómo nos hace competir entre nosotras. Hablaremos de nuestro cuerpo y de otras formas alternativas de relacionarnos con él.

Situación

2.

A pesar de los indiscutibles avances de las mujeres en todos los terrenos hay algo que sigue lastrando nuestro proceso hacia la liberación: somos esclavas del ideal de belleza. Nuestro cuerpo es objeto de preocupación constante y esto genera una especie de odio y rechazo hacia nosotras mismas, un estado de insatisfacción permanente y una sensación de ser defectuosas.

Nos miramos al espejo y nos sentimos mal con nosotras mismas; esto afecta a la manera de relacionarnos con el mundo, a la capacidad para sentirnos satisfechas con nuestro trabajo y a la posibilidad de crear y expresar nuestra personalidad. También provoca conductas adictivas, preocupación por el cuerpo y la imagen física, afán casi insaciable de comprar cosas, colecionar cosas, comer cosas. El consumo está relacionado con el premio y el castigo, y sobre todo, compensa sentimientos de carencia o de insuficiencia.

Ese rechazo hacia la imagen que tenemos de nuestro cuerpo se hace evidente en cómo hablamos despectivamente de él y en cómo expresamos el odio hacia el mismo: "muslos descomunales", antebrazos que "cuelgan como picos de pelícano", mallas, bultos de grasa...

Como vimos anteriormente, el mundo y la cultura en la que vivimos nos condena a la no aceptación y al rechazo a través de los modelos que muestran los poderosos medios de comunicación.

Parece que predomina la idea de satisfacer al resto y pocas veces nos proponemos la satisfacción propia; así nuestra capacidad de sentir se va atrofiando a medida que nos vamos olvidando de "cuidarnos" o de "atendernos" sin reparar en el trato que le damos a nuestro cuerpo aún a sabiendas de que lo tendremos toda la vida.

La importancia que tiene el cuerpo y la búsqueda de la belleza en un mundo como el nuestro, que da tanta importancia a la imagen, pasa a ser un asunto central en la vida de las mujeres. Hasta tal punto que en los países desarrollados el 80% de las mujeres no se sienten satisfechas con su cuerpo. Muchas se sienten deprimidas o inseguras porque sus cuerpos engordan o envejecen aunque hayan alcanzado importantes logros personales y profesionales. Nos encontramos con que las mujeres se viven a sí mismas atrapadas en su cuerpo, en su deseo de entregarse y en el temor del escrutinio ajeno.

Tras analizar muchas investigaciones Gloria Steinem dice que los hombres tienden a mostrarse en general más complacidos con su aspecto físico que las mujeres con el suyo. En un estudio realizado sobre jóvenes universitarios y universitarias estadounidenses, el 75% de los hombres se reconocieron satisfechos con su físico, frente a sólo un 45% de las mujeres. Y los hombres creen que su peso es inferior al real, mientras que la mayoría de las mujeres sobreestima su peso, considerándose más gordas de lo que en realidad son.

John Berger en *El sentido de la vista (Ways of seeing)* tras analizar la exhibición de las mujeres a lo largo de la historia de la pintura europea, sostiene que las mujeres han llegado a verse a sí mismas como algo para ser mirado. Dirigidas al espectador imaginario, las pinturas representan la sumisión, la accesibilidad y la disponibilidad. Se concreta en esta cita: "Los hombres miran a las mujeres. Las mujeres se contemplan a sí mismas siendo miradas. Este hecho determina no sólo la relación entre hombres y mujeres, sino también la relación de la mujer consigo misma." Para la

mujer, la belleza física ha sido siempre una meta en sí. No suele disfrutar de sí misma a través de su cuerpo, sino que se esfuerza para intentar complacer a los demás, ya que se percibe a través de los otros y su propia aceptación depende de la aprobación de ellos.

Pero como apunta Lourdes Ventura, ¿por qué la anorexia y la bulimia son enfermedades prácticamente femeninas? ¿Por qué se nos falta al respeto desde la prensa femenina disminuyéndonos continuamente porque tenemos "cartucheras" o "unos kilos de más" o "piel de naranja" o celulitis?, ¿Qué hay detrás de los criterios de belleza con que nos juzgan o nos juzgamos? ¿Quiénes se benefician de "nuestra" obsesión por la apariencia (esa obsesión que dicen "nuestra", que desean que hagamos nuestra, que creamos que forma parte de nosotras?) ¿Por qué los criterios estéticos cambian constantemente? ¿Por qué el mercado de la belleza hace que las mujeres se sientan culpables y humilladas por no alcanzar los modelos propuestos? ¿Qué pasa con nuestra autoestima? ¿Por qué los hombres parecen inmunes a la tiranía de la belleza?

A todas estas cuestiones no se puede responder sin tener en cuenta la cultura patriarcal que, entre otras cosas, considera a la mujer un apéndice del hombre y, como dice Michèle Le Doeuff, crea una atmósfera saturada de "tú eres", "tú no eres" o de "tu deberías ser", todo lo cual apenas le permite determinarse. Las mujeres hasta hace poco estuvieron privadas de actuar en el mundo y no han tenido la posibilidad de explorar "una conciencia de sí mismas".

La tiranía de la belleza exige a menudo a las mujeres la abolición de su derecho a disponer libremente de sí mismas y la negación de su inteligencia. La creencia de que la capacidad intelectual de las mujeres disuade a los hombres a seducirlas es popular en la sociedad tradicional: "¡Tanto leer! ¡Tanto leer! ¡Vas a asustar a los hombres!". Muchas mujeres se quejan de que la proclamación de su inteligencia inhibe el erotismo de los hombres. También a veces hay que "hacerse la tonta para cazar un marido". Erica Jong, en su libro *¿Qué queremos las mujeres?*, nos habla de esta dicotomía irreconciliable entre belleza e inteligencia que vivió: "Siempre he vivido como una contradicción mi condición intelectual y mi deseo de estar guapa. Creía que no era posible conciliar ambas experiencias."

Esto se complica con una pluralidad de modelos y de alternativas para resultar atractivas. Se habla de una moda abierta en la que se yuxtaponen estilos que marcarán los patrones estéticos, lo que pueden parecer opciones individuales para personalidades elegidas. Se nos convence así de que somos libres para escoger el disfraz y buscar nuestro modelo a seguir y cambiarlo cuando lo consideremos oportuno. Pero no nos olvidemos que detrás de cada modelo estético hay una compleja maquinaria industrial, publicitaria y mediática.

Pero detrás de cada modelo estético además de una apariencia se esconde una conducta, un modo de expresarse y relacionarse con el mundo, una concepción del cuerpo y de la sexualidad. El adoctrinamiento estético es llevado a cabo por todo un complejo entramado que incluye la industria alimenticia y dietética, la cosmética y estética, el mundo de la moda, la pornografía, la fantasía sexual y, en definitiva, los valores de toda una sociedad que, como diría Michel Foucault, posee mecanismos de alta seguridad para mantener el estado de las cosas. Se trata de analizar las relaciones de poder por las cuales somos eso que somos y desenmascarar las estrategias multifor-

mes, las diversas tecnologías del poder, tecnologías disciplinarias y tecnologías del yo que constituyen su red. Así el cuerpo es el campo de batalla del poder y el instrumento idóneo para su acción. En este sentido coincido con el análisis feminista del poder que ya había destacado que "lo personal es lo político" y que el poder se dirige no solo a lo público, sino también y muy especialmente a lo privado.

Las mujeres están siendo sometidas a un acoso publicitario que las lleva a la descalificación, a la propuesta de modelos imposibles, al asalto a la integridad y a la autoestima con la finalidad de conseguir un consumo masivo de productos y servicios relacionados con la belleza. Se trata de ocultar lo que una es. Podemos hablar de un abuso psicológico sistemático que tiene un paralelismo con el *acoso moral* que planteaba Marie-France Irigoyen, que no deja heridas ni cadáveres pero que convierte a quien lo sufre en un ser profundamente dañado. "Son pequeños actos tan cotidianos que acaban pareciendo normales".

En definitiva, es bueno sentirse joven y estar bien físicamente, pero el problema surge cuando esto nos hace variar la dirección de nuestro crecimiento, si intentamos volver hacia atrás en lugar de ir hacia delante. Si nos convertimos en personas inmaduras por querer competir en un terreno en el que nunca vamos a ganar por mucho que nos esforcemos.

3.

Consecuencias

Nos han puesto unos ojos que deben buscar en el espejo a la "mujer perfecta". Y parece que está muy bien escondida. Nos cuesta llegar a ella. No tenemos su maravilloso cabello, ni su dulce rostro. No nos entran sus vestidos y no sabemos andar con sus tacones. Es como si no existiera en nuestro espejo. Pero si nos empeñamos en seguir buscándola, el cuerpo adelgazará, se ceñirá, se maquillará, se operará, se pintará,... e incluso enfermará. Consumirá un tiempo importante en buscar y buscar.

Cuanto es más potenciada por la moda la mujer muy delgada, más casos de anorexia aparecen. La anorexia afecta en mucho mayor grado a las mujeres. En el Estado español los casos de anorexia y bulimia sobrepasan los 700.000, y solamente el 10% son hombres. El cuerpo de la mujer es algo de lo que siempre se opina, cosa que no ocurre con el de los hombres.

Gonzalo Morandé, autor de "*La anorexia. Cómo combatir y prevenir el miedo a engordar de las adolescentes*", dice que el 49% de las alumnas de bachillerato españolas están preocupadas por adelgazar, entre las universitarias el porcentaje asciende hasta el 53%. Según Naomi Wolf, 33.000 mujeres estadounidenses manifestaron en las encuestas que preferían rebajar cinco kilos de su peso antes que lograr cualquier otra meta en la vida. Un mayor número de mujeres tenemos más dinero, más campo de acción y más derechos legales que nunca, pero en cuanto a cómo nos sentimos respecto a nuestro físico es muy posible que estemos en realidad peor que nuestras abuelas no liberadas. Hay investigaciones que revelan que la mayoría de las mujeres atractivas y triunfadoras en el campo laboral esconden en su interior una vida subterránea y secreta que envenena

su libertad: en su noción de belleza se infiltra una vena oscura de odio hacia sí mismas, obsesiones físicas, terror a envejecer y miedo a perder el autocontrol.

Se diría que nuestro destino en la vida es luchar contra las partes indeseadas de nosotras mismas, lo que equivale a vivir en un estado de autocensura permanente. El cuerpo de las mujeres es el campo de batalla de la publicidad, el mercado publicitario nos pone en guerra con nosotras mismas. El yo dividido se fragmenta en los territorios sobre los que actuar y pelear. No olvidemos el lenguaje publicitario ("combate la celulitis", "ataca las zonas rebeldes", "elimina las arrugas", "lucha contra esos kilos de mas", "stop a las grasas", "desafío a la flacidez", "vence..."), la cultura sanitaria tradicional que nos lleva a entender el cuerpo en sus partes con sus correspondientes especialidades médicas y la cultura de la sexualidad con el imaginario pornográfico que la domina. Nos damos cuenta de que nos hemos convertido en un conjunto de fragmentos que nos gustan más o menos, que nos duelen de forma aislada y desconectada del resto. Vivimos así el cuerpo fragmentado, no como un todo que es. Y como dice Rita Freedman las mujeres tendemos a vivenciar nuestro cuerpo más en términos de cómo luce que de cómo nos sentimos, convirtiéndolo en un lugar de exhibición en lugar de ser un instrumento de placer sensual.

En el mercado publicitario hay excepciones que invitan al optimismo, como reza el slogan de *The Body Shop*: "Somos 3.000 millones de mujeres en el mundo y sólo 8 son supermodelos"; Pero todavía son pocos los anuncios publicitarios que no refuerzan el modelo tradicional y promocionan una corporalidad real sin responder a los modelos prefijados.

También las mujeres son el objeto primordial de la reconstrucción del cuerpo con las múltiples técnicas de cirugía estética y reparadora. En España suponen el 80% de las intervenciones y en Estados Unidos el 87%. Hablamos de intervenciones como rinoplastias, corrección de bolsas en los ojos, liposucciones, aumento de pecho, aumento de volumen labial, blefaroplastia o corrección de párpados caídos, infiltraciones, *lifting* o estiramiento de la piel, aumento de pómulos, plastia de mentón, orejas de soplillo, etc.

Muchas de estas intervenciones son llevadas a cabo sin explicar los riesgos y repercusiones que este tipo de tratamientos pueden tener para la salud tanto física como emocional.

Porque el cuerpo reinventado no es garantía de felicidad, en alguna parte se ocultan las cicatrices. Yvo Pitanguy, conocido como uno de los mejores cirujanos plásticos del mundo, declaraba a la revista *Elle* en 1998 que "Si una cara se recomponе demasiado... es fácil que surjan problemas psicológicos, se tiene la sensación de llevar puesta una máscara...no es capaz de identificarse con si misma y tampoco es feliz con su propia persona".

Por otro lado la búsqueda de la belleza al precio que sea es un potente aislador entre mujeres, hace primar la competencia frente a la solidaridad, lo que dificulta la lucha contra este fenómeno. Después de todo lo expuesto, podemos concluir y preguntarnos: Con esta "mochila" llena de odio y desprecio a su cuerpo, las niñas entran en el mundo de las relaciones afectivas y sexuales.

¿Cómo obtener placer del propio cuerpo?

¿Con qué seguridad se afirmarán en la pareja?

¿Tendrá que ver con....

...los embarazos no deseados?
...con las relaciones de dependencia?
...con los malos tratos?

4.

Acciones y alternativas

El cuerpo de las mujeres es un lugar de sacrificio, frustraciones, culpas, penitencias y renuncias. Nos hemos olvidado de que el cuerpo es nuestro refugio, nuestra casa, lo que nos posibilita sentir, desear, expresarnos, comunicarnos. Nuestro cuerpo refleja nuestra biografía personal y nuestra trayectoria vital. Somos huéspedes de nuestro cuerpo, debemos aceptarlo y quererlo, no envidiar la casa de las demás personas.

Existe una tendencia que prestigia otros valores femeninos que no son los de la belleza arquetípica. La personalidad, el talento, la competencia, la fuerza, la inteligencia, la creatividad, la belleza interior... otra forma de enfrentarse a la vida... forman parte de una nueva imagen de las mujeres que se adivina en el horizonte. Encontramos muchos trabajos en este sentido en los que no se relaciona a las mujeres con su apariencia, con la belleza vaciada de identidad, con criterios estéticos ampliados que apuntan a un cambio en la concepción de la identidad femenina y a su relación con la visión pública.

Antes se decía que las niñas buenas iban al cielo, pero hoy son muchas las mujeres que quieren ir a todas partes.

Ahora, como afirma Carmen Alborch en *Solas*, el paso de los años hace que muchas mujeres se encuentren más libres y más sabias. Valorar el propio cuerpo y sentirse bien con una misma no tiene que ver con la edad ni con el cuerpo perfecto; tiene que ver con lo que ocurre dentro de nosotras, con la ausencia de guerras interiores, con el estar satisfecha de una misma, y de esa satisfacción íntima surge la nueva idea de belleza.

Como dice Lourdes Ventura, la aceptación y la estima propias son el remedio para protegernos del acoso recurrente que impone el mercado de la imagen. La identidad de las mujeres no debe apoyarse en la premisa de la belleza que las haría vulnerables a la aprobación ajena, dejando a la intemperie ese órgano vital tan sensible que es el amor propio.

La autoestima obliga a hacerse preguntas y a abrir los ojos. Amarse a una misma implica aceptar el pasado, la historia personal, con sus luces y sombras, reconocer los errores, propios y ajenos, respetar cada parte de la anatomía (arrugas, grasas y celulitis incluidas) porque constituyen "un cuerpo total" que es el único que poseemos. Tenemos el derecho a sentirnos cómodas dentro de nuestra propia piel. Porque recuperar la autoestima es un proceso largo y laborioso, que entraña cambios de actitud y nos lleva a despertar la conciencia y a conectar con nuestra energía vital. Tenemos que pensar que nuestra vulnerabilidad es nuestra fortaleza.

Todo este cambio será posible si identificamos nuestros intereses con los de las demás mujeres e impedimos que nuestro natural espíritu solidario venza los obstáculos de organización que plantean la competencia y la rivalidad provocados artificialmente por la ofensiva del mito. Aunque el

mercado promueva el mito, este perderá efectividad si nosotras no lo aplicamos las unas contra las otras. Para que una de nosotras venza, debe contar con el apoyo de todas las demás. El cambio más difícil y el más necesario es el que se refiere a nosotras y a nuestra conducta con las demás, a la forma en que las vemos y nos comportamos con ellas. Si estrechamos los lazos entre mujeres, descubriremos la dimensión completa de nuestra vida que el mito se empeña en ocultarnos. Comencemos una nueva interpretación de la belleza no competitiva, no jerárquica y no violenta. ¿Por qué no mirarnos a los ojos de mujer a mujer y por qué no sonreír?

Como he dicho antes, nuestro cuerpo es quien nos une a la vida y es el punto de encuentro entre la naturaleza y la cultura, el intermediario entre lo material y lo espiritual, lo real y lo imaginario. Es el medio de expresión por excelencia, es el primer objeto de espectáculo y el primer objeto de placer y dolor, donde el erotismo actúa como un desafío a la muerte.

Tener conciencia corporal es tener conectada la atención de tu cuerpo, vivir a través de él, uniendo mente y cuerpo. Generalmente vivimos demasiado con la cabeza, desconectamos y nos olvidamos del cuerpo. Sólo le prestamos atención cuando alguna de sus partes nos duele. Pero nuestro cuerpo necesita ser habitado, y tenemos que ver cómo nos sentimos cuando tomamos conciencia de su totalidad; es así como podemos vivir en armonía, ya que nuestros sentidos se agudizan y nos cargamos de energía. En esto radica la esencia de la sensualidad. Se trata pues de aprovechar al máximo nuestra capacidad de sentir.

Tenemos que aprender a reconocer lo muertas que están algunas partes de nuestro cuerpo, nos hemos acostumbrado a la rigidez y a la tensión acumulada en ciertas zonas. Nos relacionamos con nuestro cuerpo a partir del aspecto exterior y no a partir de lo que sentimos.

Para conocernos a nosotras mismas tenemos que ser conscientes de lo que sentimos. Saber por qué tenemos esa expresión en la cara, cómo nos movemos, etc. Ser más consciente del cuerpo ayuda a ser más responsable del propio bienestar. Se trata de no alejar la mente del cuerpo, sino de pensar que somos un cuerpo, ya que todos nuestros pensamientos y sensaciones, goces y temores se reflejan en el cuerpo. Tener conciencia de una misma significa también estar atenta a los propios procesos internos. El conocimiento de una misma nos hace más autónomas y más libres. En definitiva: vivir en armonía contigo misma y con el mundo que te rodea.

Es importante construir una imagen de una misma lo más autónoma posible al margen de la norma social. El bienestar sólo dependerá del respeto que tengamos de nosotras mismas y de nuestras potencialidades. Debes reflexionar para ser tú misma quien construya tu propia manera de ver el mundo y tu proyecto de vida.

Si conocemos nuestro cuerpo, nuestros deseos y sentimientos, si nos aceptamos como somos, estamos en el camino para ser personas más sanas, libres y responsables, y, sobre todo, felices.

Aprende a estar tan sola que hasta tu sombra misma
apetezca librarse. Se tú la compañera
de tus pasos, de modo que llegues a las cosas
siempre como el que llega de una tierra extranjera.

Aprende que el dolor sólo es de ti, la risa
sólo tuya, testigos los dos de tu manera.
Para que la luz fluya clara de tu sonrisa,
desaloja el fingido sol que el mundo te presta.

Quédate con la nada que brote de tus manos,
quédate con lo poco o mucho que seas
en la noche tranquila de tus mejores gastos,
en la sombra amorosa que ahora se te revela.

¡Los otros!... Si los otros pudieran comprenderte,
si alguien pudiera hablarte por dentro y no por fuera,
si esos que ahora te llaman no estuvieran atentos
al sonido estruendoso de las falsas trompetas...

Llámate tú. Sé música de tu propio instrumento,
color de tu pintura, cincel en la madera
de tus sueños. Dibuja lo que quieras decirte,
escríbete tu historia, escúlpete en tu piedra.

Aprende a estar a solas. Bebe el agua en tu mano,
nadie te la ha de dar tan limpia ni tan fresca.
Lo que tomes del mundo con la ayuda de otros
no podrás admirarlo de noche en las estrellas.

Pilar Paz Pasamar, Jerez de la Frontera, 1993
(De "Del abreviado mar", col. Ágora, Madrid, 1957)

5.

Bibliografía

- Carmen Alborch (1999): *Solas. Gozos y sombras de una manera de vivir*. Madrid, Temas de Hoy
- Charo Altable (2000): *La educación sentimental y erótica*. Madrid, Niño Dávila editores.
- Apeitia M., Barral M.J., Díaz L.E., González Cortés E., Moreno, E., Yago T. (2001): *La piel que habla. Viaje a través de los cuerpos femeninos*. Barcelona, Icaria.
- John Berger (1997): *El sentido de la vista*. Madrid, Alianza Editorial.
- Colectivo Mujeres de Boston (2000): *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*. Barcelona, Plaza y Janés.
- Colette Dowling (1989): *Mujeres perfectas. El miedo a la propia incapacidad y cómo superarlo*. Barcelona, Grijalbo
- Rita Freedman (1991): *Amar nuestro cuerpo. Guía práctica para mujeres. Cómo gustarnos a nosotras mismas*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Jane Hirschmann y Carol Munter (1997): *Cuando las mujeres dejan de odiar sus cuerpos. Cómo liberarse de la tiranía del culto al cuerpo*. Barcelona, Paidós
- Michèle Le Doeuff (1993): *El estudio y la rueca. De las mujeres, de la filosofía, etc.* Madrid, Cátedra, Col. Feminismos.
- Lucy Lidell (1997): *El cuerpo sensual*. Barcelona, Integral.
- Gonzalo Morandé (1999): *La anorexia. Cómo combatir y prevenir el miedo a engordar de las adolescentes*. Madrid, Temas de Hoy.
- Mercedes Oliveira (1998): *La educación sentimental. Una propuesta para adolescentes*. Barcelona, Ed. Icaria.
- Mercedes Oliveira (1994): *Eros: materiais para pensar o amor*. Vigo, Ediciones Xerais.
- Judit Rodin (1993): *Las trampas del cuerpo. Cómo dejar de preocuparse por la propia apariencia física*. Barcelona, Paidós.
- Gloria Steinem (1995): *La Revolución desde dentro*. Barcelona, Anagrama.
- Josep Toro (1999): *El cuerpo como delito. Anorexia, bulimia, cultura y sociedad*. Barcelona, Ariel Ciencia.
- Silvia Tubert (2001): *Un extraño en el espejo. (La crisis adolescente)*. A Coruña, Ed. Ludus, Col. El placer de pensar.
- Lourdes Ventura (2002): *La tiranía de la belleza. Las mujeres ante los modelos estéticos*. Barcelona, Plaza y Janés, col. Modelos de Mujer.
- Naomi Wolf (1991): *El mito de la belleza*. Barcelona, Emecé Editores.

CHARO ALTABLE VICARIO
Profesora en el Instituto de
Enseñanza Secundaria
Burjassot. Valencia

*Otros modelos
amorosos y
eróticos para
el cambio*

Introducción

1.

La relación amorosa es la relación donde pueden darse todas las emociones más constructivas y gratificantes del ser humano. Es también, en el desamor, donde se dan las emociones y los hechos más destructivos; la dependencia, la compasión malsana y la posibilidad de soportar "por amor" los malos tratos y la denigración como persona.

Las mujeres que concedemos tanta importancia al amor, porque es fuente, sin duda, de los mayores placeres y desastres, debemos saber amar sin fusión ni dependencia. Amar y ser libres es un gran reto para todas las adolescentes y también para todas las mujeres adultas.

¿Cómo enseñar entonces otras formas de amar? Porque el amor no es compasión, en el sentido paternalista de compasión, es decir, hacerse cargo de la otra persona en lugar de darle su responsabilidad. El amor no es un sino ni un destino, sinónimo de matrimonio o encuentro con la media naranja. No es dolor, posesión o fantasía.

¿Qué es el amor? El amor no es ninguna esencia o tan sólo un sentimiento sino una práctica de relación, un vínculo de empatía que lleva a compartir, expresar y solidarizarnos con la otra persona y a la vez con nuestro yo más profundo, a escuchar nuestro deseo más profundo y el deseo de las otras personas. Pero para poder alcanzar y practicar este tipo de amor hace falta verlo en el resto, mirarlo, aprenderlo y practicarlo. ¿Y dónde practicarlo? ¿Puede hacer algo la escuela?

Las personas que trabajamos con adolescentes sabemos que muchos de los problemas de relación y de violencia que observamos en la sociedad se prefiguran ya en la adolescencia.

Narraré brevemente el caso de una adolescente; Carmen, nombre, por supuesto, figurado.

Carmen es una alumna de 2º curso de la ESO. Tiene 15 años y su novio 19.

Carmen se muestra casi siempre nerviosa y ansiosa, habla velozmente y muchas veces expresa tristeza en su rostro.

Le pregunto qué le pasa. Me dice que el médico le ha dado pastillas porque tiene depresión y ansiedad. Le pregunto por sus relaciones, si tiene novio y qué tal le va. Me responde que tiene problemas, que su novio la controla, que no tiene amistades, que ha dejado de salir con sus amigas y amigos, que su novio le habla mal de sus amigas y que a todas horas quiere saber donde está y lo que hace. Además es celoso por nada y ya no sabe quién es ella.

Este es un caso típico de malos tratos. Cumple todas las condiciones, control, celos, aislamiento, depresión... Esta chica necesita reforzar sus vínculos de amistad, recuperar su autoestima y confianza. Necesita el apoyo de otras mujeres que la estimen y confíen en ella, que la ayuden a poner su energía y su deseo en otros seres, que encuentre el amor a sí misma y que otras mujeres la amen, que ame su propio cuerpo y que escuche sus sentimientos y sus deseos. Sólo esto la puede preservar de la violencia del otro.

2.

Escuchar las emociones

Cuando una emoción nos arrebata, sea de angustia o de rabia, de amor exaltado o de celos ¿cómo encontrar el silencio, la palabra y la mirada que nos cambie y que nos devuelva a nuestro ser? Necesitamos, sin ningún género de dudas, la guía de otra mujer más sabia, o de otro hombre, en el caso de los varones, que haya pasado y atravesado el laberinto en el que en ese momento estamos. Necesitamos una mujer en quien poder confiar y a la vez que confíe en nosotras. Necesitamos un colectivo, donde la palabra y la experiencia de cada mujer sea escuchada y tenida en cuenta, un grupo de mujeres que nos guíen y nos ayuden en la búsqueda y encuentro de nuestras propias palabras, encarnadas en nuestro cuerpo, ese que no es tan sólo una máquina emocional sino cuerpo con corazón respirado, preguntado y, por ello, vuelto reflexivo. Estas palabras las encontramos en las relaciones de "a dos" que establecemos las mujeres y en las relaciones de grupo, donde es necesario saber escuchar y saber preguntar, relaciones entre mujeres que nos devuelven a la conciencia de la construcción social e individual del yo, género femenino, espacios compartidos donde aprendemos cómo esos modelos de amor han sido construidos en un cuerpo de mujer. Grupo, pues, como punto de palanca de una nueva conciencia para el mundo. Desde aquí propongo los grupos de mujeres y grupos de hombres, de chicas y chicos adolescentes, por separado, para la adquisición de esta nueva conciencia, no dada en las palabras que construyen las otras personas sino en las propias palabras encarnadas en los cuerpos de cada cual, mujer u hombre. Porque tanto hombres como mujeres recibimos, en la sociedad en la que nacemos, los discursos dominantes sobre el amor, que son discursos androcéntricos creados por los hombres que han dominado el mundo a lo largo de la historia. Hubo, sin embargo, otros discursos sobre el amor, realizados fundamentalmente por mujeres, que será necesario desvelar y hacer visibles para que también estén en la cultura y puedan un día operar en nuestra conciencia y contrarrestar los discursos dominantes de los mitos y de la literatura androcéntrica.

Uno de estos modelos y mitos dominantes es el del amor romántico, aún muy vigente en estos comienzos del siglo XXI, que en la mayoría de las veces va unido al mito de la maternidad y de la sexualidad exclusiva.

2.1

EL MITO DEL AMOR ROMÁNTICO

En la idea romántica del amor al otro ser humano se sobreestima, no se le ve en su diferencia, en su realidad cotidiana. Se le idealiza. Por eso se dice que el amor es ciego. Cuando cae el ideal la mujer puede seguir amando en lo real cotidiano, pero en el fondo de su ser espera que la otra persona se aproxime al ideal que ella se ha forjado. En la idea romántica del amor no se ve a éste como un proceso a desarrollar sino como una emoción inicial que debe perdurar "y fueron felices".

Esta idea romántica del amor no está reñida con el ideal de mujer moderna que promueve nuestra sociedad androcéntrica y que podemos ver en la publicidad; mujer seductora, competitiva e inde-

pendiente, por lo menos hasta que encuentre el amor ideal. Entonces será perfecta ama de casa, amante de sus hijos e hijas y de su esposo y, a la vez, buena trabajadora. Y es que el cambio de costumbres, altamente difundido hoy en los programas de TV, no tiene por qué relacionarse con un cambio en los modelos de relación. Se pueden tener prácticas relacionales diferentes a las tradicionales y sin embargo tener como meta, en el imaginario, un modelo de relación ideal y deseable que se contradice con los hechos. Por ello es importante desvelar el imaginario y hacer visibles otros modelos amorosos no androcéntricos.

El modelo ideal de relación amorosa ha sido construido socialmente y de ello hay que hablar en la educación de las y los adolescentes.

Los trovadores del siglo XII difundieron, a través de canciones y novelas de amor -Tristán e Isolda entre otras- la ideología del amor cortés, que se daba fuera del matrimonio. Durante siglos las parejas, vistas sobre todo como procreadoras, se formaron por acuerdos familiares o individuales, basados en la conveniencia económica, cosa que se da aún en muchos lugares del planeta. Pero a partir del siglo XIX, gracias a la ideología romántica, el amor se convierte en el eje principal que da sentido a la existencia, dando paso a continuación al matrimonio con aquel o aquella objeto de la pasión. Este sentimiento de amor romántico va acompañado, en el imaginario y en la realidad cotidiana, de futuro matrimonio o convivencia, casi siempre con descendencia incluida, junto a la fidelidad sexual, con lo que implica de posesión, celos y agresividad psicológica y/o física. En el amor, sin embargo, la posesión, el control y los celos son actitudes y comportamientos que acabarán con él.

Todo este proceso hace que se dirijan y desarrollen fuertes sentimientos hacia quien parece ser la fuente del mayor goce y placer, el otro. Por ello cuando el otro como "único" falta, o no está presente, podemos oír frases como esta: "mi vida sin ti no tiene sentido", frase dicha muchas más veces en boca de mujeres, frase, por otra parte, que podemos oír en las canciones más actuales y que indica el miedo a la pérdida y la angustia, ante la posibilidad o la certeza de que el otro desaparezca. Gran parte de la identidad de las mujeres se ve implicada en este mito, al poner y proyectar la mayoría de sus ansias, necesidades de amor y proyecto de vida feliz en ese vínculo elegido. En aras de este proyecto interiorizado "y fueron felices" se sacrifican y soportan relaciones que no son de respeto ni de igualdad, esperando que algún día lo sean. Y es que las opciones individuales están condicionadas por la existencia de los modelos sociales imperantes e interiorizados en cada individuo.

2.2

LOS MALOS TRATOS Y EL MITO DEL AMOR ROMÁNTICO

Creo que el mito del amor romántico no presta ningún favor en el caso de los malos tratos, donde la mujer espera, gracias al mito del amor romántico, que algo cambie sólo porque ella lo desea,

como si de ella dependiera. En la ideología que estructura el amor romántico, existen elementos que fijan la energía del amor en el sujeto en un principio elegido, fundamentalmente en el caso de las mujeres, aunque este sujeto ya no les ame. Esto ocurre de tal manera como si esa energía no pudiera dirigirse hacia sí o hacia otro sujeto u objeto de deseo. Podemos verlo también en las historias imaginarias de algunas adolescentes:

"…Pero ya en Enero rompimos porque se puso en medio otra chica. Yo todavía sigo queriéndole, aunque él a mí no." (1)

En el caso de los varones la energía se fija en la posesión, y ahí se queda fijada aunque desaparezca el sentimiento, de tal manera que en muchos casos no podrán soportar que la mujer haga elecciones libres y tenga otros intereses, amistades y amores fuera del hombre que la poseyó y controló en un principio.

Lo que acabo de decir es más evidente en el caso de las mujeres que soportan los malos tratos y que colaboran, con la excusa del amor, con aquello que las destruye como sujetos. ¿Por qué, nos preguntamos todas y todos, continúan muchas mujeres ahí, soportando a aquel que las destruye? Muchas están amenazadas y soportan verdaderos infiernos por pánico, miedo o excusa de los hijos e hijas. Pero todas se han deslizado hacia el infierno, en nombre del amor, gracias al discurso dominante del amor. Como dice Victoria Sau (2000), las mujeres reciben los discursos sobre el amor que han hecho los hombres porque éstos se difunden más, porque es el modelo dominante. Es necesario, por ello, difundir los nuevos modelos amorosos que están construyendo las mujeres, ponerlos en palabras e imágenes y hacer teoría de ello.

A lo largo de la historia de Occidente el modelo amoroso dominante ha tratado de esclavizar a las mujeres y éstas han respondido de diversas maneras; unas sojuzgándose, otras rebelándose y practicando, escribiendo y difundiendo otros modos de amar, donde la violencia no tiene cabida. ¿Qué modelo amoroso tiene el hombre que maltrata a una mujer y luego hace el amor con ella? Todo indica que los hombres desean a las mujeres, ¿pero acaso las aman? Es frecuente en los hombres desear a mujeres a quienes no podrían considerar sus compañeras. Pueden desear sexualmente a quienes desvalorizan, pero ¿pueden amarlas? Aman si las ensalzan, como en la leyenda de Tristán e Isolda, pero ¿pueden amar en lo cotidiano como hacen las mujeres? Al confundir lo que una mujer desea con lo que desea un hombre, lo que una mujer entiende por amor y lo que entiende un hombre, las mujeres caen en una trampa mortal, confundiéndose ese deseo con amor. Por eso, muchas mujeres, para tener amor, se pliegan al deseo del varón. Ese es el modelo o la estructura de base. No quiere decir que no haya excepciones o que todos los hombres sean así, pero esa es la base estructural de esta sociedad patriarcal, aunque con claras fisuras y cortes que realizamos fundamentalmente las mujeres. Y si no, veamos los modelos de amor que despliegan las cadenas de televisión, en programas de cotilleo y en películas donde los chantajes y los celos parecen inevitables o justificables. Claro que hay excepciones, luchas, empeños y deseos de

(1) Altable (1998) *Penélope o las trampas del amor*.

que las relaciones sean más justas y amorosas, y en ello estamos, pero hacen falta acciones, no sólo ideas, que promuevan otro tipo de relaciones en el mundo del arte y en la realidad.

2.3

LA BAJADA A LOS INFIERNOS Y OTRO TIPO DE RELACIONES

Otro tipo de relaciones son las que están proponiendo las mujeres en la teoría y en la realidad. Hablemos de ello para que sea visible.

Los nuevos modelos amorosos que proponen las mujeres no han sido dados desde la nada, ni desde ninguna esencia femenina, ni siquiera desde la naturaleza o la copia del amor materno. Las nuevas maneras de amar que proponen las mujeres están hechas desde la bajada a los propios infiernos, tal y como hace Psique en el mito de Psique y Eros, donde Psique baja a los propios infiernos y realiza una serie de trabajos antes de poder amar en libertad (Altable, 1998). De los propios infiernos se asciende con nuevos impulsos, sin ira y con un pensamiento propio, unido al cuerpo y al corazón, es decir, un pensamiento encarnado, un pensamiento que nos pertenece y que nadie puede ya arrebatarlos, un pensamiento religado, pero no desde el amor romántico. Es una manera de amar desde el saberse sujeto, sujeto que sabe, que desea y que opina desde su experiencia, unida a la experiencia de otras muchas mujeres, sin miedo ya a encontrarse con otro sujeto. Es también un amor solidario, unido a los otros seres sufrientes, en primer lugar unido a las mujeres que han bajado a los propios infiernos y también a las que debieran bajar y no se atrevan. Este nuevo amor dirige a todos los seres vivientes una nueva mirada llena de compasión, en el sentido de con-pasión, con-padecer, compartir, participar de la pasión de los otros, pero sin abandonar el propio proyecto personal.

Difícil será que una mujer adolescente pueda bajar a los propios infiernos, aunque cada vez se baja a edades más tempranas. Por ello es importante la voz y la guía de otras mujeres más sabias, mujeres que al bajar a sus infiernos y resurgir se han convertido en auténticas mujeres.

¿Qué cultura podrá hacer visible estas nuevas maneras de amor? Sin duda la cultura de las mujeres, si es escuchada y hecha visible. Esta nueva cultura amorosa es la que vemos en la película de Iciar Bollaín: "Te doy mis ojos", donde la mujer protagonista, después de haber estado en los infiernos de un amor romántico y exclusivo, logra, gracias al amor por la belleza y a la guía de otras mujeres, salir del infierno y resurgir sin ira, con compasión hacia el otro ser, pero defendiendo su deseo, que ya no coincide con el del otro, y defendiendo su nueva manera de amar, una manera que da alegría y placer y que se refleja en la cara de la protagonista. Porque el verdadero amor embellece aún en la vejez. María Zambrano (1987), citando *El Banquete de Platón*, dice: "El amor es hambre de engendrar en la belleza. Hambre, furia, pero de engendrar...y en la belleza"(2).

(2) María Zambrano. *Hacia un saber sobre el alma*. Pág.117.

2.4

EL CAMINO DEL AMOR

¿Cuál es el camino, entonces? ¿Acaso es necesario bajar a los propios infiernos, es decir bajar a las formas inconscientes de amar y traerlas renovadas a la conciencia? Pues sí, parece ser que sí. Con más o menos dolor, es necesario bajar al fondo de una misma. Y también lo es para los hombres. Ambos han de abandonar las identidades estereotipadas del amor y las de mujer y varón tradicionales, construcciones sociales que perviven aún actualmente, que vemos con frecuencia en la publicidad y en los programas y series de TV. y que, sin embargo, son procuradores de insatisfacciones, celos, ansiedades, depresiones y otros males.

Las mujeres han de recorrer caminos de autoestima y reconocimiento en grupos de mujeres, valorándose y valorando a las otras, valorando lo que las mujeres han hecho a través de la historia, sus obras e inquietudes, su pensamiento y su lucha. Han de saber cuidarse y defenderse, conocerse a sí mismas y sospechar de las certezas que las llamadas "ciencias objetivas" han fabricado para ellas. Han de reconocer su deseo y saber defenderlo, ya que muchas veces no coincide con el de la otra persona, y, sobre todo, han de saber vencer el peligro de la compasión, peligro que lleva a confundir la compasión con el amor, no poniendo los límites necesarios al otro y conduciendo, por tanto, a la posibilidad de que el otro avasalle mi propio espacio. Esto es lo que vemos detrás de frases como éstas: "*sí, me maltrata, pero en el fondo me quiere. Luego me pide perdón y es tierno. Es como un niño. Yo sé que sin mí no podría vivir. Me necesita...etc.*" Y, en efecto, así es, las matan porque no pueden vivir sin ellas, aunque sea maltratándolas, expulsando sus males sobre ellas antes que reconocer sus propios infiernos.

Así que la mujer ha de realizar varios trabajos antes de encontrar el amor; trabajos de autonomía corporal, emocional, mental y erótica, es decir, ha de conocer su cuerpo, su deseo, sus intereses, sus capacidades y desarrollarlas. Pero también los hombres han de realizar trabajos con ellos mismos.

Los hombres han de abandonar los cuidados maternales de sus madres y de todas las mujeres y saber cuidarse a sí mismos, saber alimentarse, ser autónomos en la casa y saber establecer relaciones emocionales de cuidado y autocuidado, sin expulsar o proyectar sus miedos, dolores e inseguridades sobre las otras personas y fundamentalmente sobre las mujeres. Han de conocer sus necesidades y deseos como seres humanos. Han de trabajar en común con otros hombres para poder desobedecer al patriarcado que llevan dentro y que se manifiesta en la obediencia al líder, al jefe o al comandante, cumpliendo órdenes del superior sólo porque es superior, aunque les cueste la vida física o emocionalmente, a ellos y a otros seres. Los hombres han de aprender a escuchar a las mujeres y a los niños y niñas. Han de aprender a escucharse a sí mismos y al niño herido que llevan dentro, escuchando sus propias emociones, valorando también lo que aprendieron de la madre y valorando a las mujeres personal y socialmente, es decir, a cada una de las mujeres con las que entran en relación y a la cultura de las mujeres.

Mujeres y hombres han de aceptar sus sentimientos, saber escucharlos y expresarlos de una manera justa, sin violencia ni chantajes, aceptando los conflictos como posibilidad de crecimiento personal y colectivo. Mujeres y hombres hemos de aprender a adquirir vínculos con el grupo de

iguales, con el de diferentes y con la tierra como ser vivo, respetando la naturaleza y estableciendo límites al desarrollo y a la adquisición de riquezas, porque esto también es amor.

2.5

LOS INFIERNOS COLECTIVOS

Hasta ahora he hablado de los propios infiernos, esos que se dan entre dos personas que se enamoran de imposibles, sobre todo si esas dos personas son un hombre y una mujer. Pero también existen infiernos colectivos donde las mujeres unidas ponen amor. Esto es lo que sucede en los conflictos, desastres y guerras. En las guerras existe la otra cara del amor y de la empatía, el odio, junto con el miedo "al otro". El otro ser humano visto como enemigo a quien yo debo matar para que no me mate a mí, en nombre -dicen- de un bien superior. ¿Entonces sobre qué clase de sentimientos está montado nuestro orden social y qué sentimientos promueve? Nuestra cultura afirma que el odio es consustancial al ser humano. El mayor odio se da en las guerras y se cree que éstas son inevitables, "*siempre las ha habido y siempre las habrá*", dicen. Con esta creencia se promueve el odio, mientras se deja de lado la educación emocional, la educación del cuidado y la educación para el amor. Esta creencia está en la base también de la economía internacional, que funciona con amenazas, boicots y competitividad feroz, aún a costa de la pobreza de millones de seres humanos, sobre todo mujeres y niños y niñas. Y es que la micro estructura de las relaciones individuales, sean amorosas o laborales, copian el modelo de las relaciones colectivas de la macro estructura, que son de dominio-sumisión, no de igualdad, no justas, como las relaciones hombre-mujer. Sin embargo algo podemos hacer.

2.6

¿QUÉ PROPONEN LAS MUJERES?

Pongamos un ejemplo reciente, la guerra de Afganistán, con todo lo que ha supuesto de dolor, sobre todo para las mujeres. En *Historia de Zoya*, (2002) la protagonista nos habla del valor y el amor de muchas mujeres, que han vencido el miedo permaneciendo juntas en la Asociación Revolucionaria de Mujeres de Afganistán (RAWA). Estas mujeres imparten clases clandestinas a otras mujeres y niñas y organizan comedores populares, entre otras cosas, es decir, luchan por la democracia. La protagonista, una joven mujer de 23 años, ha visto el infierno en su país y ha decidido, junto a otras mujeres, rebelarse al poder de los talibanes, para los cuales una mujer no tiene ningún derecho y es vista como ocasión de pecado, que les aleja, a ellos, del bien.

El cambio está en la mirada. Mujeres y hombres hemos de saber ver los infiernos de la tierra con otra mirada, no ajena sino con empatía activa, viendo la relación que guardan con nuestro mundo cotidiano. Esto ha quedado bien patente en la guerra de Irak y en todas las guerras y desastres actuales. El trabajo y las relaciones que establecen las mujeres en situaciones de conflicto son incommensurables. Sin embargo esta labor queda invisibilizada. Recordemos la labor incansable de las madres-abuelas argentinas de la Plaza de Mayo, la labor de las mujeres de Negro de Israel y Palestina, las de la Ex-Yugoslavia, las de Colombia y la de las mujeres organizadas en todas las guerras y conflictos del mundo para dar solución a los problemas cotidianos de supervivencia y

defensa de los derechos humanos. Ciento que no son sólo mujeres las que participan en estos movimientos, pero fundamentalmente son mujeres al igual que son hombres fundamentalmente los que hacen las guerras. En la cultura griega, en la que estamos aún, los dos arquetipos del amor y de la guerra están polarizados en mujeres y hombres respectivamente. Hoy no están tan polarizados, pero aún persisten los dos arquetipos, aunque poco a poco intentamos cambiarlos: "Haz el amor y no la guerra" se decía en el 68.

Para que esta labor civilizadora de las mujeres no sea invisibilizada es necesario que las propias mujeres demos autoridad y depositemos confianza en las experiencias de otras mujeres. Así podremos también hacerlas nuestras y de la entera humanidad, y al darles la importancia civilizadora que tienen podrán pasar a la historia-otra historia y a la cultura-otra cultura, es decir podrán tener valor simbólico y operar en la conciencia de mujeres y hombres para que otro mundo más amoroso sea posible.

2.7

ENSEÑAR OTRAS FORMAS DE AMAR

¿Se pueden enseñar entonces otras formas de amar? ¿Se pueden aprender?

Lo que puede y debe hacerse en el campo de la educación (escuela, TV, cine, publicidad, familia, etc.) es promover, impartir, debatir y aprender a practicar otro tipo de relaciones más justas y de buen trato. Relaciones justas son aquellas que implican respeto y amor hacia una misma y las otras personas; otros y otras singulares, diferentes y a la vez con los mismos derechos, deberes y necesidades que yo. Estas relaciones han de ser de armonía, y si no de armonía sí, al menos, de respeto, sabiendo expresar los conflictos desde el conocimiento propio, de las propias emociones, miedos, angustias y cóleras, sin exigir que la otra persona cumpla mis expectativas.

Desde el campo de la educación obligatoria mi propuesta es la siguiente:

1- DESVELAR EL IMAGINARIO AMOROSO. Algunos de los ejercicios que propongo son visualizaciones del imaginario amoroso y profesional y posteriores análisis:

- a) Visualizar mi mejor historia de amor.
- b) Visualización del proyecto de vida

2- ANÁLISIS SOCIAL DE LAS HISTORIAS DE AMOR.

Desvelar los modelos amorosos tradicionales difundidos en TV, cine y otros medios de comunicación, como canciones, modas o vidas de personas famosas, desvelando la violencia emocional.

3- ANALIZAR OTRAS NUEVAS FORMAS DE AMOR difundidas también en el cine, en poemas, canciones o vidas de personas conocidas, viendo las diferencias entre hombres y mujeres y las nuevas maneras de amar que proponen las mujeres. Y todo ello hecho desde el arte, desde lo lúdico y desde la belleza, implicando a cuerpo, emoción y mente, para que se instale la alegría de amar en armonía.

Recordemos que aprender otras formas de amar implica aprender a defenderse de la violencia emocional y adquirir una serie de conocimientos y prácticas de relación, por lo que será necesaria una educación emocional y sexual. Algunos de los puntos o acciones positivas que propongo son:

- A- Aprender a detectar la violencia a través del lenguaje, frases, juicios y maneras de razonar que implican coacción, desvalorización o violencia. Una vez detectado se pasará a proponer acciones que contrarresten la violencia como, por ejemplo, elaborar mensajes publicitarios de prevención de la violencia, compartiendo espacios de trabajo, de amistad, de amor, etc., en armonía.
- B- Reforzar la autoestima en grupos de mujeres, independientemente de la mirada de los hombres y del arquetipo social femenino.
- C- Reforzar los vínculos de amistad. En el caso de las mujeres reforzar el vínculo con otras mujeres. Recordemos que los maltratadores suelen aislar a su pareja por medio de controles y críticas acerca de sus amistades y familiares.
- D- Reforzar el espacio personal, desde una ocupación, unos intereses y un deseo propio.
- E- Realización de proyectos de vida compartidos, en los que se comparta cotidianamente, con horarios y espacio, la vida doméstica y el cuidado de los hijos e hijas.
- F- Trabajar los diversos y nuevos conceptos de masculinidad en grupos de chicos. Se necesita que los hombres trabajen estos nuevos modelos con los chicos adolescentes para que construyan su identidad de una manera más flexible, eliminando la violencia y con un total respeto hacia las mujeres.
- G- Trabajar nuevas maneras de ser mujer en grupos de chicas.
- H- Programas de resolución de conflictos por medios pacíficos, aprendiendo las técnicas de escucha activa y comunicación.
- I- Aprender a expresar emociones y sentimientos sin ejercer violencia sobre otras personas, sabiendo operar con las propias emociones de rabia y miedo.
- J- Aprender otro tipo de erotismo, alejado de los arquetipos eróticos patriarcales, tanto para mujeres como para hombres.

Este camino hacia el amor y esta propuesta didáctica tienen enemigos, enanos seductores que salen al encuentro y se quedan pegados al cuerpo. Me estoy refiriendo al erotismo patriarcal. Si no se practica otro, porque no está en el nivel simbólico o está ocultado, ¿cómo afirmarse, también en el cuerpo y con la emoción, en otro erotismo que nos haga libres?

3.

Otro erotismo para el siglo XXI

El 8 de febrero de 1984 la Organización Mundial de la Salud definió la salud sexual como la integración y desarrollo de los aspectos somáticos, afectivos, intelectuales y sociales del ser humano, valorando la comunicación y el amor, y aconsejando ocuparse más de la normalidad que de la patología.

Debemos al psicoanálisis una visión de la sexualidad independiente de la reproducción. Freud valoró la sexualidad infantil, el imaginario y las fantasías como continente del erotismo, pero privilegió la palabra y la verbalización de los afectos, en detrimento del cuerpo como dimensión perceptiva.

Una de las contribuciones más importantes en la ruptura de la visión de la sexualidad ha sido la del feminismo. En la década de 1970 las mujeres empiezan a hablar de sus experiencias sexuales, poniendo en común sus goces y sus quejas. Deconstruyen así muchos mitos, evidenciando también la construcción social de la normativa sexual y su relación con el sistema de sexo/género típica de esta sociedad patriarcal. De esta manera tratan de efectuar una separación entre una sexualidad genital y reproductora y otra más global y sensual, descargándose de la culpabilidad que conlleva la sujeción de la sexualidad de mujeres y varones a una norma genital, reproductora y heterosexual; los varones siempre erectos y potentes y las mujeres siempre abiertas y dispuestas. Se evidencia así la relación entre deseo, experiencia consentida y autoestima. (Altable 2000).

Otra de las cosas que se evidencian en las prácticas de autoconciencia en los grupos de mujeres es el rechazo a considerarnos cuerpo enfermo, y por tanto medicalizado, durante la menstruación, el embarazo, la maternidad y la menopausia. El saber de sanadoras, que las mujeres habían adquirido a través de los siglos, fue echado por tierra por las ciencias médicas y las mujeres fueron expropiadas de sus cuerpos. Así, para saber acerca de ellas, se fiaban más del médico que de sus cuerpos, y para saber acerca de su sexualidad se fiaron más de los expertos, en su mayoría hombres, que de las experiencias, goces y dolores de sus propios cuerpos. Pero fue necesario muy poco, o mucho según como se mire, para que las mujeres (también ellas expertas y médicas) se fiaran más de ellas que de ellos. Pero lo que hemos conseguido muchas mujeres, no está conseguido de una vez por todas para todas las mujeres si no hace cada una su propia experiencia en grupos de mujeres. Todavía hoy existen muchas mujeres jóvenes que se fían más de lo que dicen los hombres acerca de su sexualidad, sobre todo si estos hombres son su novio, su amante, su pareja. (Puedo poner el ejemplo de una mujer joven, universitaria, abogada, que se cree anormal sexualmente porque no puede llegar al orgasmo si no la acarician largamente. No se cree normal porque así lo cree su novio). Todo esto ocurre porque el modelo erótico femenino ha sido definido respecto al del varón y su deseo. Por ello, si no hay respuesta o ajuste a la norma, la mujer puede sentirse culpable o pensar que no es suficientemente "mujer". Esto nos indica que, hoy por hoy, cada mujer ha de hacer su propia experiencia y reflexión en un grupo de mujeres. Quizás un día pueda reconocerse culturalmente en esta sociedad que la experiencia reflexionada en un cuerpo

de mujer también es cultura y pueda pasar así al plano simbólico para que puedan heredarlo también otras mujeres.

Hace ya algunos años realicé una prueba imaginaria a adolescentes, chicas y chicos de 14 años, cuyos resultados pueden verse en mi libro: *Penélope o las trampas del amor*. Aunque voy a describirlo ahora muy esquemáticamente, lo que allí aparece es una evidencia de cómo se construyen en nuestro imaginario las historias de amor y erotismo. Al hacer un análisis de género podemos observar diferencias entre chicas y chicos que indican un diverso modelo erótico y amoroso. Paso a describirlo muy someramente.

La prueba consistía en lo siguiente: imaginar con los ojos cerrados y después de una relajación, la mejor historia de amor que me podría ocurrir. En el imaginario podemos ver las diferencias entre chicas y chicos.

Las chicas narran historias donde aparece un erotismo de tipo más global, detallista, ambiental, lento, menos visual y muy consciente de sus emociones, que describen con todo detalle. El erotismo descrito por los chicos es más genital, directo, acotado en el cuerpo, en determinadas zonas del cuerpo, más rápido, visual y menos consciente de sus emociones, que apenas describen. Los modelos de seducción son también muy diferentes y casi en todo coincidentes con los modelos publicitarios. En las chicas abundan los gestos corporales, idas y venidas, exhibición del cuerpo, mostrarse y esperar, inseguridad y necesidad de comprobación. Los gestos de los chicos son más estáticos; cuerpo exhibido con objetos (un buen coche o moto), cuerpo que se muestra y se aleja, no necesitando comprobación. Las chicas en sus historias son salvadas por los chicos en asuntos mecánicos o técnicos mientras ellas son salvadoras de chicos en apuros sentimentales o incluso, ahora, económicos. Los chicos se muestran menos salvadores de lo que les hubiera gustado a ellas. En cuanto a los sentimientos expresados las chicas expresan más la tristeza, el amor y una baja autoestima, mientras que los chicos expresan más la emoción sexual, la rabia y el dominio. Estas consideraciones que aparecen en las historias imaginarias podemos relacionarlas con lo que ocurre en la vida real. En efecto, al escuchar a las mujeres, en los grupos de mujeres y en terapia, se observa un erotismo más global, con gran sensibilidad en todo el cuerpo, una sensación de placer que se difunde por todo el cuerpo suavemente. A las mujeres les gusta ser tocadas en todo el cuerpo, ser masajeadas, besadas, rozadas suave y fuertemente. En el erotismo femenino hay una gran emocionalidad. Un ejemplo de ello es que el encuentro sexual y el sentimiento amoroso suelen ir unidos. Y esto es así porque así lo han desarrollado las mujeres en el contacto con otras mujeres, a lo largo de su proceso evolutivo, en la infancia y adolescencia sobre todo. Este tipo de contacto no tiene por qué estar unido al deseo genital o de penetración. A veces sí y a veces no. Los hombres, mucho más frecuentemente, muestran una sexualidad más genital y menos global. Lo favorece su propia biología; ven y tocan sus genitales todos los días al orinar. También lo favorece la propia cultura. Así, poco a poco, irán priorizando el contacto genital en detrimento de sus sensaciones corporales más globales y en detrimento de sus emociones. Por ejemplo, un hombre puede tener una experiencia sexual con una mujer que le atraiga aunque apenas la conozca, distanciándose luego del encuentro erótico, mientras que para la mujer las relaciones sexuales con desconocidos son menos frecuentes y suelen desear y querer crear lazos emocionales.

Por otra parte al observar a niñas y niños, en su relación con la madre, se ha podido ver que la madre habla más a la niña que al niño. Al niño se le impulsa más a la acción, a la relación con objetos y máquinas. A la niña se le impulsa más a la relación, la palabra y el cuidado. Esto se queda inscrito en el cuerpo. La niña será cuidadora y cómplice de la madre en este cuidado. El niño será cuidado por la madre, aprendiendo a ser cuidado por las mujeres. Este diverso aprendizaje se llevará a las relaciones amorosas. De ahí las quejas de las mujeres, que cuidan y no se sienten cuidadas.

De todo esto podemos deducir que existen dos códigos eróticos y amorosos diferentes para mujeres y hombres. Por eso es importante tenerlo en cuenta en la comunicación. Con todo esto, lo importante no son estas diferencias sino cómo partir del propio deseo, sin supeditarlo al otro sino entrando en contacto con el deseo del otro, de la otra. Este es el camino del encuentro que hay que construir a través de la experiencia. ¿Pero de qué experiencia? ¿Cómo aceptar experiencias que contradigan el modelo? El camino nos lo indican los síntomas y los malestares, que nos dicen lo que va bien y no tan bien. El camino está en el cuerpo, en las experiencias gratificantes, lúdicas, divertidas, y en las palabras y emociones que acompañan a estas experiencias. El cuerpo sensible, que siente y pone en palabras lo sentido, escuchando al propio cuerpo, con sus sensaciones, emociones y palabras, y escuchando el cuerpo de los otros y otras, mujeres y hombres, poniendo palabras al deseo, a la carne, a la emoción, a los miedos, al dolor, al goce, es decir, partiendo de sí.

Para partir de sí es necesario colocar el EROS en sí mismo y no fuera de sí, como un dios lejano y caprichoso, cuyos designios no conocemos. Recordemos a este propósito el mito de Eros para ver si podemos lanzar otra mirada sobre él.

Eros nace del Caos. Sale de la confusión del caos como fuerza cohesionadora. Como tal asegura la continuidad de las especies y la cohesión interna del cosmos. Nace del huevo original engendrado por la Noche, cuyas dos mitades, al separarse forman la Tierra (amor erótico) y el Cielo (amor espiritual).

Hay una tendencia a considerar a Eros como uno de los grandes dioses.

Otra teoría considera a Eros como genio intermediario entre los dioses y los hombres. Esta teoría está expuesta en el Banquete de Platón, en boca de una sacerdotisa de Mantinea, Diótima, amiga de Sócrates. Diótima dice que Eros ha nacido de la unión de Poros (recurso o deseo) y Penía (la pobreza o necesidad), en el jardín de los dioses, al final de un gran banquete, al que habían sido invitadas todas las divinidades. Por tanto, siempre sabe buscar lo que necesita y se las ingenia para conseguirlo. No es un dios omnipotente sino una fuerza permanentemente insatisfecha e inquieta.

Otros mitos lo consideran hijo de Hermes o Mercurio y Afrodita, y se le representa como a un niño con alas (deseo) o sin alas, que se divierte llevando el desasosiego a los corazones.

Es importante recordar este mito por lo que puede aportar a nuestro erotismo, sobre todo si colocamos a Eros dentro y no fuera. Y esta mirada es fundamental, ya que si Eros está dentro de nosotras y nosotros, y Eros somos nosotras y nosotros, no hemos de buscar explicaciones a nuestro

erotismo fuera de nuestro ser, lo cual quiere decir que del propio erotismo nadie sabe más que uno mismo y una misma. Como en el mito, la pregunta fundamental que debemos hacernos es "cuál es nuestra necesidad y cuál nuestro deseo" y sabremos buscarlo, porque Eros siempre se las ingenia para buscar y conseguir lo necesario. Este camino de creer en sí mismo no es fácil, porque todo en nuestro mundo parece estar fuera. En el fondo existe una gran desconfianza en el individuo y en sus recursos y sobre todo si es una individua. Por eso necesitamos un camino de reencuentro con el propio Eros, para volver a creer en nuestras posibilidades, en lo que nuestro cuerpo nos dice, en nuestras emociones y sentimientos, en nuestras preguntas que nacen de la necesidad, de la insatisfacción o del deseo. Este camino de rencuentro con el propio ser erótico es facilitado y se hace más posible en grupo, en un grupo de pares y en un grupo mixto posteriormente. Considero necesario el grupo de pares para deshacer los viejos estereotipos masculinos y femeninos acerca de la sexualidad y del erotismo, estereotipos que están en la cultura, en el grupo y por tanto es en el grupo donde se tiene que operar el cambio. Cuando los hombres por su cuenta, trabajando en grupo, se hayan encontrado con su verdadero erotismo y las mujeres, trabajando también en grupo (como lo han hecho y lo siguen haciendo) se hayan encontrado con el suyo, podrán encontrarse unos con otras y podrá surgir algo nuevo mucho más hermoso que lo ya dado. Esta es mi propuesta y esto es lo que propongo en los grupos que realizo desde el campo de la educación y de la terapia.

Desde el campo de la educación sexual y de la terapia vemos que es urgente cambiar la comunicación erótica y amorosa de mujeres y hombres, para que haya un mayor entendimiento, mayor acercamiento erótico y mayor placer. Para ello es necesario volver al cuerpo, reencontrarse con el cuerpo olvidado a través de la respiración consciente, la relajación, el contacto, el masaje, deshaciendo los mitos, el control y el dominio que se ha ejercido sobre los cuerpos, deshaciendo también los mitos de belleza causantes de tantos malestares y complejos, despertando los sentidos; el gusto, el olfato, la vista, el oído...Encontrando el gusto de seducir conscientemente, el placer de pedir y el de dar, siendo personas activas y receptivas, en un sin fin de juegos que desarrollean nuestra sensualidad y placer.

El programa de ESCE (Educación Sentimental y Crecimiento Erótico) que desarrollo, para personas jóvenes y adultas, junto con mi compañero Jean Lescouflair incluye los siguientes apartados:

- La respiración consciente y la autopercepción.
- La exploración de los sentidos.
- El cuerpo sensual: el tacto y la resensibilización a través del masaje lúdico.
- El código erótico actual.
- Identidad sexual: rastreo de la infancia y adolescencia.
- El espacio personal e interpersonal y los límites de tolerancia e intolerancia.
- Los ritmos eróticos personales.
- Las sensaciones y las fantasías.
- Emociones, sentimientos y su expresión.
- El papel de la imaginación en el paso de lo sexual a lo erótico.

-
- La vivencia del erotismo y la apertura al amor.
 - Lo femenino y lo masculino.
 - La voluntad y la seducción.
 - Síntesis e integración.

Y el programa que propongo para adolescentes en educación sexual es el siguiente:

- 1- Ideas previas sobre amor y sexualidad.
- 2- La imagen corporal.
- 3- Deseo masculino, deseo femenino.
- 4- Desarrollo erótico: los sentidos. Cómo desarrollar nuestro erotismo y placer respetándonos y respetando a los y las demás.
- 5- Los roles sexuales.
- 6- Defensa y respeto del espacio propio. Atentados contra los derechos sentimentales y sexuales: abuso y violencia afectiva y sexual.
- 7- Imagen corporal, belleza y autoestima.
- 8- La coeducación sentimental base de otra sexualidad.

Ahora quiero que imaginéis un bello encuentro erótico.

Disponed el espacio. Preparad la habitación y adornarla con las mejores luces, que iluminen la carne, los mejores adornos (telas o flores) los mejores colores, bellos manjares y bebidas, buena música y adornarlos también con las mejores galas. Perfumaros y perfumad la habitación, relajáros, respirad tranquilamente, confiad en vuestra creatividad, estando siempre conscientes de vuestro deseo y de vuestras sensaciones y emociones. Permitiros de vez en cuando una pausa para tomar más conciencia de las sensaciones, respirando lenta y profundamente, abriendo todos los poros y partes del cuerpo. Mirad a vuestra pareja, relajáros y expresad todo lo que pase en vuestro interior, porque " la verdadera dicha de amar es un éxtasis de dos cuerpos y almas unidos y entrelazados poéticamente. Una vez que el hombre ha encontrado su compañera ideal, intentará hacerle el amor de un modo extático y poético."

"Los discípulos del Tao del amor tienen la impresión de que no hay que separar amor y sexo. El amor sin el sexo es algo frustrante y enfermizo, carente de la armonía esencial del Ying y del Yang que brinda paz y serenidad a la vida. Por otra parte, el sexo sin el amor es simplemente una función biológica que no nos lleva hacia esa mutua tranquilidad que todos necesitamos..."

"*¿Pero cómo debe empezar un principiante? A través del ejercicio, abriendo y aguzando todos sus sentidos y facultades: tocando, gustando, viendo, oyendo, hablando y sintiendo.*" (Jolan Chang, 1984).

Todo lo que propongo se puede resumir en un programa de educación sentimental y erótica (Altable, 2000) que fomente las relaciones de amor y solidaridad, justas y de buen trato, QUE PREVENGAN LA VIOLENCIA. Y todo ello, aunque sería espacio de otra ponencia, debería ir acompañado de acciones conjuntas con las familias y en colaboración con unidades de salud mental, servicios sociales, ayuntamientos y otros organismos culturales, en un diálogo continuo con lo social.

4.

Notas bibliográficas

- Altable Vicario, Charo. (1998) *Penélope o las trampas del amor*. Nau Llibres. Valencia .
— *Educación sentimental y erótica para adolescentes*. Miño y Dávila. Madrid (2000)
- Jolan Chang.(1984) *El Tao del amor y del sexo*. Plaza &Janés, Barcelona
- Juliano, Dolores (2004) *Excluidas y marginadas*. Feminismos. Cátedra. Valencia.
- Sanz, Josefina.((1995) *Los vínculos amorosos*. Kairós. Barcelona.
- Sau, Victoria.(2000) *Reflexiones feministas para un principio de siglo*. Horas y horas la editorial. Madrid.
- Zambrano, María (1987) *Hacia un saber sobre el alma*. Alianza Tres. Madrid.
- Zoya, John Follain, Rita Cristofari. (2000) *Historia de Zoya*, Circe. Barcelona.

GLORIA BONDER (1)

**Coordinadora General de la
Cátedra Regional UNESCO.
Facultad Latinoamericana de
CC. Sociales (FLACSO),
Argentina**

*La educación
interpelada:
problemáticas
emergentes en el
campo social y
en las relaciones
de género*

(1) Directora del Área Género, Sociedad y Políticas de FLACSO - Sede Argentina. Ámbito desde el cual coordina dos programas regionales: 1- Maestría Virtual en Género, Sociedad y Políticas www.prigepp.org, 2- Cátedra Regional UNESCO Mujer, Ciencia y Tecnología en América Latina www.catunescomujer.org

Anotaciones para el camino

"La educación es, por lo tanto, un proceso de vida y no una preparación para una vida futura" John Dewey (2)

Una vez más la educación es colocada en un lugar de promesa frente a cambios cuya velocidad, complejidad e inabarcabilidad parecen arrasar, a ritmo de marejada, todas las instituciones de la modernidad junto con sus promesas incumplidas de igualdad y progreso hacia un estado de bienestar general. Una promesa en la que se proyectan múltiples demandas en clave de esperanza, como de nostalgia o de furor hacia la escuela.

Reformar la escuela, transformarla, reinventarla, refundarla... nadie duda de la necesidad de producir cambios que remuevan estructuras y concepciones que se significan como anacrónicas, superadas e incluso "culpables" de los males del presente. En general, los discursos reformistas de la educación (y los actuales no son una excepción) pivotan en la tensión entre una visión de un pasado cuestionado o denostado y un futuro plagado de promesas, de idealización, de alivio frente a los temores provocados por la incertidumbre respecto del "destino futuro" de las nuevas generaciones.

En cambio, la cita de Dewey que da inicio a este trabajo nos incita a sostener la mirada sobre los sujetos y procesos educativos tal como acontecen en el presente, descubriendo los intersticios por donde fluyen los "procesos de vida", evitando así una fuga hacia un futuro que, en realidad, opera como un refugio, un esquema profigurado y, por tanto, ajeno a la conflictividad, riqueza y transformación permanente de los sujetos y vínculos que se construyen y construyen los actos educativos.

Si nos situamos en esta perspectiva, se abre un campo sumamente fértil para los estudios de género en la educación. Por un lado, porque permite nutrir concepciones actuales sobre los fenómenos educativos y sus dinámicas generales con las categorías analíticas que respecto a identidad, subjetividad, discurso, conflictividad social, relaciones de poder, etc. ha producido la teoría de género o feminista. Por otra parte, porque representa un desafío para estas mismas teorizaciones en la medida en que demandan poner en cuestión conceptos claves del discurso de género y prácticas consecuentes en el campo educativo en riesgo de cristalización o de "automatismo".

El objetivo de este trabajo, por lo tanto, es alentar un pensamiento que vaya más allá de lo que se ha convertido en "políticamente correcto" en el campo de género y educación; buscando alentar el establecimiento de puentes, entre las búsquedas teóricas y políticas en educación y en el pensamiento sobre género.

(2) The School Journal, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897)

En nuestro criterio, uno de los tópicos de esta conversación debiera girar en torno a la potencialidad y la posibilidad de una educación que se exprese como práctica de reconocimiento de la alteridad tanto en el “otro/otra”, como en el territorio de la propia subjetividad. Una educación que se atreva a incitar la exploración de todas las dimensiones de este proceso, incluyendo los fantasmas, las pulsiones y las repercusiones afectivas que se disparan en la dinámica de los vínculo(s) con la alteridad. El otro tema de esta conversación, complementario del anterior, es el de las condiciones, los investimientos que serían necesarios para que los procesos educativos devengan en un espacio de imaginación, de ensayo de modalidades de convivencia que favorezcan la gestación de nuevos lazos sociales, que en lo cotidiano expresen lo que Emmanuel Lévinas (3) y, posteriormente, Jacques Derrida (4) llaman políticas de hospitalidad.

La elección de estas cuestiones como prioritarias para pensar el presente y el futuro de la educación en diálogo con la teoría de género no es arbitraria. Nos interpelan toda vez que nos abrevemos a mantenernos “porosos” en la percepción de las problemáticas cruciales de los contextos en los que vivimos. Atrevernos a transitar el difícil camino del reconocimiento genuino de la alteridad, –más allá de la tolerancia moralista o formalista del/de la diferente–, así como el asumir el “riesgo” de aprender a gozar y respetar (en el sentido en que lo plantea Richard Sennett (5) la convivencia con otras personas, se nos imponen como parte de un trabajo educativo impostergable para nuestro tiempo y desde las claves de nuestro tiempo. Trabajo en el cual los estudios de género ya vienen haciendo un aporte relevante y a la vez están lo suficientemente maduros como para repensarse y transformarse de cara a estos retos.

(3) Lévinas, E. (1974): *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*, Paris.

(4) Derrida, J. (1997): *Adieu à Emmanuel Lévinas*, Paris.

(5) Para Sennett una de las características del capitalismo moderno es su tendencia a ser mucho más individualizado, disgregante que en el pasado. Ha desmontado la “arquitectura burocrática que durante muchos años, a veces de manera feliz, otras no tanto, mantuvo a la gente agrupada.” En cambio impulsa hacia una individualización en la cual el valor individual ya no reside más en el respeto recibido como miembro de una categoría social: el trabajador/trabajadora, sino que ha matado hacia el auto-desarrollo y la mayor parte de la gente perdió en el cambio. “El sistema no tiene suficiente espacio para acomodar a la gente a la que presiona para que sea más habilidosa y más competente”. Sennett, R (2003): *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Editorial Anagrama, Barcelona.

2.

Los nombres del presente

"Sociedad Global", "Mundialización", "Sociedad de la Información", "Sociedad del Conocimiento" (UNESCO), "Sociedad en Red" (6), "Sociedad de Riesgo" (7), estas nociones, entre otras, vertebran los discursos intelectuales y académicos contemporáneos, al tiempo que van conformando el "sentido común" y ponen su marca en las prácticas sociales. Cada una de estas nociones se inscribe en diferentes marcos teóricos y por tanto recorta determinadas facetas de la realidad; disputándose hegemonía respecto de las claves interpretativas de los contextos que habitamos (8); sin embargo en todas ellas resaltan ciertas características en las definiciones de la época.

Entre ellas destacan el impacto del desarrollo científico-tecnológico en todos los ámbitos de la vida de las personas: desde lo económico, a la comunicación, el entretenimiento, las nuevas formas de violencia, la creación cultural, las modalidades de participación, organización y gobierno, así como también las maneras en que en los entornos virtuales se perfilan las subjetividades y se establecen relaciones intersubjetivas.

(6) Castells, Manuel (1999): *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*, Siglo XXI, México.

(7) Beck, Ulrich, (1986): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Editorial Paidós, Barcelona.

(8) En nuestra opinión la visión de Appadurai sobre el orden global es particularmente fértil para comprender las realidades contemporáneas sin caer en esquematismos ni dualismos que oscurecen las dinámicas históricas y limitan la detección de las innovaciones. Su pensamiento se vincula a las corrientes postcoloniales. Desde una posición deconstrucciónista da cuenta de la complejidad de los cambios culturales e ilumina los fenómenos de resistencia a la expansión del imperialismo cultural por parte de las y los actores sociales.

Plantea que el escenario global actual no se conforma en términos de estructuras binarias (centro-periferia o Norte-Sur) sino que debe pensarse como "rizomático", policéntrico y multidimensional. En lugar de plantear una estructura global con determinadas características, propone la existencia de "paisajes" culturales. Es decir, imágenes que -como su nombre lo indica- se despliegan en contextos y adquieren sentidos diferentes según la posición y la "mirada" de los distintos actores. Entre ellos menciona los paisajes: **Étnicos**: Flujos de personas en movimiento a través de fronteras geográficas y culturales que configuran la cultura nómada de nuestros días: turistas, inmigrantes, personas refugiadas, exiliadas, trabajadores y trabajadoras, personas extranjeras, etc. (en términos de Bauman será «turistas y vagabundos»). **Técnicos**: Expansión a gran velocidad de nuevas tecnologías a través de fronteras anteriormente impermeables. El ejemplo por excelencia es Internet y los medios digitalizados de comunicaciones. **Mediáticos**: Diseminación de las capacidades de producir y difundir información, y el amplio y complejo repertorio de imágenes y narrativas que se generan a partir de este fenómeno. **De ideas**: Diversas ideologías producidas por instituciones y movimientos sociales que inciden en el diseño y ejecución de las políticas culturales. **Financieros**: Red global de especulación monetaria y transferencia de capitales. Appadurai, A. (2001): *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, FEC, México.

Junto a puntualizar estas transformaciones radicales (connotadas positiva o negativamente según los pensadores y pensadoras) se reconoce –y en algunos casos se denuncian– fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales que nos hablan de lo que Elias (9) denomina proceso “descivilizatorio”. En otros términos, expresan la crisis estructural de los ideales e instituciones de la modernidad, y su reemplazo por otros que generan inquietud, desasosiego, incertidumbre, formas extremas de individuación que encubren desamparo social y, por sobre todo, inequidad (10).

Los focos de preocupación recorren cuestiones como: niveles escandalosos de concentración de la riqueza e inequidad en su distribución con sus secuelas de desempleo, violencia e incremento del malestar social; desamparo por retracción del Estado respecto de sus responsabilidades colectivas (11); la expansión de una cultura global basada en el consumo, la monopolización de la violencia tanto física como simbólica por parte de sectores corporativos y gobiernos cuyas políticas atentan sin escrúpulos contra la seguridad humana. Todo ello se encarna en los sujetos en un sentido literal, es decir en los cuerpos, en el psiquismo y en la configuración de un orden imaginario y simbólico que se entrelaza de manera compleja con las condiciones “materiales” de la vida. En este contexto uno de los fenómenos de mayor violencia simbólica es la existencia de grupos cada vez más numerosos de personas, en particular niños/niñas y jóvenes, que quedan excluidos, quizás irreversiblemente, del acceso a condiciones y bienes elementales para constituirse en sujetos sociales y acceder al ejercicio de la ciudadanía.

Junto a ello el proceso de globalización implica una expansión sin precedentes de flujos y patrones transcontinentales de interacción social que generan nuevas y complejas formas de interconexión asociadas a nuevos modelos de niñez y juventud (12) de enormes implicancias para la educación.

(9) Elias, N. (1987): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, FCE, México.

(10) Para Ulrich Beck, la disolución de los pilares de la Sociedad Industrial organizada en clases, propia de la primera modernidad, no desemboca en una crisis colectiva de identidad sino que da lugar a una nueva manera de configuración de las identidades que “presupone al individuo como actor, diseñador malabarista y director de escena de su propia biografía, identidad, redes sociales, compromisos y convicciones.” Considera que la globalización junto con esta forma de “individualización” son dos caras del mismo proceso. Beck, Ulrich (1997): *La reinvenCIÓN de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva*, en U. Beck, Giddens y S. Lash: *Modernización Reflexiva. Política, Tradición y estética en el orden social moderno*, Alianza, Madrid.

(11) El Estado Social tiende a ser progresivamente reemplazado por el Estado Penal.

(12) “Cyberflaneur alegre” es el nombre que Jane Kenway y Elizabeth Burden atribuyen al modelo de joven ciudadano global centrado en el goce en el consumo y en menor medida en una sensibilidad política global. “The global cultural economy and the young cyberflaneur: a pedagogy for global citizenship. Draft Paper for The review of education, Pedagogy and Cultural Studies”.

Estas características generales de lo que algunas autoras y autores llaman “modernidad tardía”, “posmodernidad” o “globalización”, evidentemente asumen rasgos singulares al interior de cada región y país.

La situación de América Latina es particularmente elocuente en materia de tensiones y polaridades. Mientras que en los últimos años, y después de una profunda crisis, se nota un crecimiento económico que en algunos países alcanza niveles significativos (13), Latinoamérica sigue siendo la Región más inequitativa del planeta en términos de distribución del ingreso. Los altos índices de desempleo y precarización laboral todavía vigentes no condicen con el crecimiento macroeconómico. Sus consecuencias en las vidas de las personas, las familias y en especial de las mujeres no han sido abordadas aún por políticas públicas que trasciendan realmente los enfoques asistenciaístas o el clientelismo político.

Como es previsible estos fenómenos han provocado sentimientos de inestabilidad, temor, desconfianza cuyas consecuencias en las formas de vivir, en los vínculos, en las visiones de futuro, tanto de los seres humanos excluidos como en las de los “incluidos”, todavía están por ponderarse acabadamente (14).

Es cierto que también se vislumbran aires de cambio en la Región alentados por nuevos gobiernos de corte más progresista y con el crecimiento del protagonismo de movimientos sociales que empujan hacia nuevas formas de gobernabilidad democrática.

No obstante, los desgarros de cuerpo social no han logrado suturarse y para muchas personas, y en especial para los y las jóvenes, se ha roto el lazo entre el presente y el futuro ya que, como sostiene Bourdieu (15), “la ambición de dominar prácticamente el porvenir, de hecho es proporcional

(13) Segun datos de la CEPAL, el 2005 es el tercer año consecutivo de crecimiento de América Latina y el Caribe, con un aumento del producto interno bruto (PIB) estimado en 4,3%. Las subregiones muestran comportamientos diferentes, siendo los países del Cono Sur y de la Comunidad Andina los que más crecen. Encabezará el crecimiento Venezuela (9%), Argentina (8,6%), Uruguay (6%), Chile (6%), Perú (6%) y Panamá (6%). Sin embargo, las proyecciones hasta el año 2005, basadas en el crecimiento económico de los países, indican que un 40,6% de la población latinoamericana se encontraría en situación de pobreza, mientras que un 16,8% no sólo sería pobre sino que estaría en la pobreza extrema o la indigencia.

(14) “El carácter relacional de la desigualdad lleva a preguntarse por el conjunto de la sociedad y no solamente por la frontera que demarca a los incluidos de los excluidos. No es un problema topológico que se resuelva corriendo esa frontera para acá o para más allá; más bien, es un problema político y social que está en el corazón de las instituciones y las subjetividades”. Dussel, I: “Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas”, FLACSO/Argentina, Mayo 2004.

(15) Bourdieu P. (1997); *Méditations pascalienne*, Seuil, Paris.

al poder efectivo que se tiene para dominar ese porvenir, es decir al poder que se tiene sobre el mismo presente.”

Según Tenti (16), en este contexto, los y las jóvenes pueden verse en la tentación de “romper con la sumisión fatalista a las fuerzas del mundo”, y citando a Bourdieu “pueden buscar en los actos de violencia que tienen un valor en sí mismos más –o tanto– como por los beneficios que procuran, (...) un medio desesperado de existir frente a los otros, para los otros, de acceder a una forma reconocida de existencia, social o, simplemente de hacer que pase algo que es mejor de que no pase nada” (Bourdieu P., 1997, pág. 264) (17).

Crecientemente la teoría social contemporánea, incluida la investigación educativa, se interesa por fenómenos como el malestar subjetivo y social que genera la precariedad del presente, la ausencia de porvenir, la trasgresión “naturalizada” de acuerdos y normas sociales, el crecimiento de la violencia y la fragilidad de las instituciones. También inquietan los sentimientos de vacío, futilidad y pánico como síntomas de un “clima epocal” en el cual el sujeto ha quedado despojado de las certezas en las que basaba su (siempre inestable) equilibrio, para lanzarlo a ser protagonista –y víctima– de un individualismo negativo, que tramita el “éxito” o el “fracaso” como una tarea y una responsabilidad exclusivamente personal dentro de un contexto en el que el cambio vertiginoso a nivel tecnológico va junto a una alta inseguridad y creciente imprevisibilidad.

Estas afirmaciones no se presentan como meras pinceladas de un telón de fondo sino como cuestiones que problematizan, –o debieran hacerlo–, las categorías con las que venimos abordando tanto los fenómenos educativos como las relaciones de género e intentando en ambos casos revertir la desigualdad y la exclusión tanto como el dominio de un orden socio-simbólico hegemónico.

Indudablemente los estudios de género han construido un capital riquísimo de conocimientos sobre la forma en que las mujeres como colectivo social fueron construidas como “un otro” extrañado de su propia voz e historia, marginalizado, deficitario o capturado en un orden simbólico dominante; y de las formas en que este proceso de subjetivación se expresa, se crea o se reproduce en los ámbitos educativos. Y es desde estas premisas que se han diseñado políticas e intervenciones transformadoras de culturas y prácticas educativas patriarcales.

Por cierto estos análisis son iluminadores de las vicisitudes por las que transitán muchos otros sujetos sociales además de las mujeres, sujetos que como afirma Santiago Castro-Gómez (18) han sido “inventados como otros” a través de un proceso de producción económica y simbólica ca-

(16) Tenti Fanfani, E (2000): *La educación básica y la “cuestión social” contemporánea*, Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires.

(17) Los recientes episodios de violencia urbana por parte de los jóvenes hijos de inmigrantes en Francia son un ejemplo de esta situación.

(18) Castro-Gómez, Santiago: “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro””, OEI, Artículo publicado en http://www.campus-oei.org/salactsi/castro_1.htm

racterística de las sociedades occidentales desde el siglo XVI, uno de cuyos dispositivos centrales ha sido la escuela.

Ahora bien, no podemos dejar de reconocer que gran parte de los estudios de género en educación se han centrado en las mujeres, –con frecuencia como si fuera una categoría unitaria y muchas veces colocada en lugar de víctima pasiva de su condición subalterna y no en las relaciones de género y sus dinámicas histórico culturales. De cambiar este enfoque se vuelve evidente la necesidad de comprender entre otros aspectos la masculinidad y más precisamente las masculinidades, sus conflictividades peculiares y las formas en que se entrelazan con las institucionalidades y procesos educativos.

Sin desmerecer todo lo logrado en y por la teoría de género especialmente en la educación, creamos que todavía falta profundizar y generalizar algunos debates pendientes acerca de la constitución de la subjetividad genérica en vínculo con dinámicas sociales inéditas como las que dispara la globalización y la expansión de la sociedad de la información en cada contexto. Tomar en cuenta los locus y modalidades en que se despliega la educación de las actuales generaciones, en especial su relación con las tecnologías de información y comunicación, las nuevas formaciones familiares y las tecnologías de cuidado infantil, las culturas juveniles, las narrativas vigentes sobre el orden y el cambio social, entre tantas otras cuestiones que imprimen marcas peculiares a las representaciones y prácticas de género.

Todo ello significa una nueva oportunidad para dinamizar debates, alentar estudios e imaginar políticas y programas que representando “demandas particulares” –en este caso de equidad de género– se articulen como sugiere Laclau (19) en una lógica de equivalencia con otras demandas “particulares” construidas de manera análoga en condiciones sociales vividas como carencia, opresión, dominación social para expresarse como totalidad discursiva y propuesta política.

Ello se vuelve urgente en una fase en la cual, el código que cruza toda la sociedad es el de inclusión-exclusión. El primero tiene un carácter transitorio y restrictivo, mientras que la exclusión tiene propiedades acumulativas y expansivas. Obviamente estos fenómenos se manifiestan en los ámbitos educativos de múltiples maneras mucho más sutiles de lo que los indicadores tradicionales pueden captar. En efecto, la inclusión en el sistema educativo no significa necesariamente una garantía de inclusión en el sistema productivo o directamente en el ejercicio pleno de la ciudadanía, como bien lo vienen planteando los estudios de género desde hace décadas (20).

Los fenómenos de inclusión-exclusión en el sistema educativo no son nuevos y, por cierto, no se limitan al plano empírico. Como lo han demostrado los estudios de género, las mujeres están cada

(19) Laclau, Ernesto (1996): *Emancipación y Diferencia*, Ariel, Buenos Aires.

(20) Robert Castel (citado por Gentili) propone tres mecanismos arquetípicos en la construcción y producción de la exclusión: 1- para aniquilamiento (masacre); 2- exclusión por separación institucional (alejar al otro y vigilarlo); 3- la exclusión a través de una inclusión momentánea del otro que luego resultara de su aniquilamiento, separación y/o devolución. Gentili, P. (2001): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Editorial Santillana, Buenos Aires.

vez más “incluidas” pero dentro de instituciones, culturas, saberes, ordenamientos sociales que reniegan o trivializan su historia, su peculiaridad deseante, sus demandas y visiones.

Sin embargo, uno de los pilares sociales que está cambiando radicalmente es la convicción del potencial nivelador, democratizador que se le asignó históricamente a la escuela. De ahí que Tedesco (21) (Influido por Carlos Fuentes) se pregunte ¿Cuánta equidad es necesaria para que haya una educación exitosa? (22)

Ello nos lleva a interrogarnos acerca de las capacidades subjetivantes y de amalgama social que dispone la educación actual. Cabe preguntarse si éstas pueden fructificar en un contexto social, económico y político, que no asegura la integración del conjunto de la ciudadanía o que si se lo propone formalmente, su discurso se sostiene en el propósito de homogeneizar dentro de un modelo dominante o en el “mejor de los casos” actuar una condescendiente tolerancia de las diferencias o una compensación piadosa de los déficit de quienes están en los márgenes (23) (24).

(21) Tedesco, J.C., “Igualdad de oportunidades y Política Educativa” en: García Huidobro, J.E., (Ed.) “Políticas Educativas y Equidad”, Reflexiones del Seminario Internacional. Santiago, 2004.

(22) Desde otro ángulo, Barbero cuestiona las posibilidades de la educación si ésta no confronta el autismo con el que ha reaccionado al desorden cultural con el que se vive en el presente. En Barbero, J.M (2003): *Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades*, Revista Iberoamericana de Educación, OEI, <http://www.campus-oei.org/re-vista/rie32a01.htm>

(23) Otro punto que no desarrollaremos acá pero que no deseamos dejar de lado es la mutación del rol tradicional de la escuela en la sociedad contemporánea. Segun Barbero (op.cit.), esta mutación se diferencia en la circulación de los saberes por fuera de la escuela y de los libros (descentralización) y por la difuminación de las fronteras que separan los conocimientos académicos del saber común (diseminación). Esta nueva situación implica una redefinición del sujeto de la educación que se aparta de la idea de sujeto cartesiano del conocimiento y deja el paso a un individuo que desarrolla competencias culturales y subjetivas para lidiar en un contexto de alta incertidumbre e inestabilidad en todos los planos. A partir de ello, advierte sobre la importancia de que la escuela reorienta su práctica en torno a lo que denomina saberes indispensables para este momento histórico: los saberes lógicos, simbólicos, históricos y estéticos.

(24) Hay quienes piensan que ni siquiera es posible en las actuales condiciones una educación que cumpla el ideal educativo de la modernidad: la igualdad homogeneizante. En cambio, la realidad escolar, al menos en América Latina, podría caracterizarse como una “heterogeneidad desigualadora”; por una segmentación del servicio educativo en circuitos de muy diversa calidad que son espejo de las diferencias en el capital social y simbólico de los y las estudiantes que allí concurren. Ello ha dado lugar a prácticas “educativas” dirigidas a los sectores más pobres de la sociedad marcadas por el asistencialismo, la piedad mas no por la justicia. Inés Dussel, apoyándose en el pensamiento de Richard Sennett sobre el respeto y la dignidad en las sociedades desiguales, afirma que “la pregunta por la justicia (es) la que está faltando en el debate sobre la diversidad en la educación”. Dussel, I. “La escuela y la diversidad: un debate necesario”, Revista Todavía n°8, agosto 2004. Sennett, R., op.cit, 2003.

3.

Reformar o morir: o ¿hay vida después del Mainstreaming? (25)

Llegado a este punto es ineludible que nos planteemos cuáles serían las reformas que necesitamos realizar en la educación para dar cuenta de los fenómenos que venimos analizando.

Reformas educativas ha habido muchas en América Latina, sobre todo a partir de la década del 90. Sus resultados están lejos de ser positivos. Propulsadas por criterios eficientistas, tecnicistas, asociados al imperio de la lógica del mercado y avaladas por organismos multilaterales, desataron, no obstante, una brisa de cambio que fue aprovechada parcialmente por algunas iniciativas innovadoras; entre ellas para la inclusión de programas y políticas orientadas hacia la igualdad de oportunidades para la mujer o la equidad de género (26). En un plano general, sus políticas tuvieron un tinte “gatopardista” cuanto no fueron contrarias a las metas de equidad social y mejoramiento de calidad (27).

Esta experiencia deja abierta una serie de interrogantes sobre las concepciones y estrategias de las “intervenciones” que, en nombre de la equidad de género, se entrelazan (o como se dice actualmente se tranversalizan o se apoyan en el mainstreaming), de las políticas educativas vigentes. Como es sabido durante décadas se ha venido luchando para que los estudios de género pasaran “del margen al centro” en todas las disciplinas e instituciones responsables de la reproducción del orden social. La metáfora de traslación de los bordes hacia el centro, por ejemplo hacia el centro de las políticas educativas, plantea el riesgo de asumir acríticamente posiciones que, de hecho, pueden ser antagónicas a las premisas de equidad, justicia y diversidad que sustenta el pensamiento feminista.

Esto nos recuerda una frase revulsiva que planteaba Bella Abzug (28) hace unos años problematizando la “moda del mainstreaming”:

(25) Esta última frase está inspirada en el trabajo de Rao, Aruna y Kelleher, David “Is there life after gender mainstreaming”, (2005) *Gender and Development*. Vol 13, No2.

(26) Entre ellas, el PRIOM (Programa de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en la Educación) que coordiné entre 1991 a 1995 en el Ministerio de Educación de Argentina, el PRIOME en Paraguay y programas especiales en Chile, Costa Rica y México.

(27) Carlos Skliar nos habla de una historia de reformas educativas que operan como metástasis y no como metamorfosis. Skliar, C. (2005): *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Miño y Dávila Editores, Madrid.

(28) Bella Abzug (1920-1998). Abogada, pensadora y luchadora feminista. Fue la primera mujer judía en el Congreso Norteamericano (1971-1976). Fundadora de organizaciones pioneras, entre ellas Women's Environment and Development Organization (WEDO), desde la cual realizó un trabajo influyente en las Conferencias de Naciones Unidas.

"Las mujeres no desean ser integradas (mainstreamed) en un arroyo (stream) poluido. Queremos limpiar el arroyo y transformarlo en un ámbito fresco y fluyente. Que se mueva hacia nuevas direcciones –un mundo en paz, que respete los derechos humanos de todos, que garantice la justicia económica y proporcione un ambiente saludable".

Estas reflexiones no significan tomar la opción de abandonar esta estrategia y movernos hacia posiciones contra-institucionales; pero sí señala la importancia de prestar una atención continua a un tratamiento bipolar y jerarquizante de visiones y contenidos que en diversos momentos o según modas ocupan el centro o el margen de las transformaciones educativas.

De ahí que sin desmarcarme de estos intentos de transformar las instituciones y prácticas educativas en la dirección de la equidad de género, coincido con Carlos Skliar (29) cuando plantea la necesidad de evitar una compulsión reformista de la educación y en cambio propone hacer un profundo silencio que acalle el ruido de la acción, y permita reflexionar críticamente sobre las experiencias realizadas hasta el momento, de modo de no caer en la repetición de esquemas ya transitados y desgastados aunque se envuelvan en papeles de fantasía vistosos y seductores. Ello implica posicionarse por fuera de propuestas heroicas, de fugas hacia delante y mantener una posición ética que se aparte de la tentación de controlar los procesos y encapsular la realidad en narrativas preestablecidas (30).

Si bien entraña un trabajo riesgos vale la pena tener presente que "colocarse en la rama más cimbreante más insegura es también más divertido, más excitante."(31)

(29) Skliar, C. (2005): *La intimidad y la alteridad (experiencias con la palabra)*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

(30) Alberto Melucci nos advierte sobre el riesgo de mistificación de algunas narrativas predominantes sobre la sociedad actual, su crisis y su futuro. Distingue tres: una narrativa expresiva que hace catarsis en torno de emociones, vivencias y conflictos. Puede deslizarse hacia el exhibicionismo, el narcisismo y crear la ilusión de dar cuenta de una situación compleja cuando en realidad la simplifica o analiza. Un ejemplo de ello lo encontramos en los medios de comunicación, en particular en los talks-shows, también en algunas publicaciones de autoayuda o de tinte espiritualista. La segunda, de tinte depresivo, insufla miedo al futuro frente a cualquier situación de cambio. Directa o indirectamente promueve una vuelta a un pasado fantaseado como contenedor, satisfactor, previsible. La tercera, de carácter proyectivo, se estructura alrededor del estímulo a ir hacia delante como recurso para dejar atrás las carencias del presente. Incita a una fuga hacia el futuro que se refuerza con una supresión de la memoria, una virtualización del cuerpo y una "transformación de la palabra en puro signo". Melucci, A. (2000): *Culture in giocco. Differenze per convivere*, Milano, Il Saggiatore.

(31) Skliar, C: op.cit, 2005.

4.

Laberintos (32) en lugar de caminos

"No encontrar el camino en la ciudad no significa gran cosa.

Pero perderse en una ciudad como uno se pierde
en un bosque necesita toda la educación."

Walter Benjamin (33)

¿Será posible inaugurar prácticas educativas que asuman la subjetividad como enigma, que no renieguen de su complejidad y su devenir, que acampanen la aventura de extrañarnos de lo familiar (34), lo conocido, de lo que afirmamos como núcleo de nuestra identidad, que nos inviten a reconocer/nos en el Otro ser humano?

¿Será posible convertir los espacios educativos en entornos en que podamos hacer lugar a la aparición de lo imprevisto, convocar y acoger lo desconocido, lo inquietante, para perderse como condición de recorrer el propio camino tal como dice la frase iluminadora de Benjamin?

¿Será posible que la educación habilite a todos y cada uno a devenir sujetos de deseo, de palabra, de ciudadanía, en un momento donde lo que parece predominar es el deseo de aniquilación del Otro ser humano?

¿Será posible contrariar, reorientar, desinvestir las pulsiones de dominio, el pliegue narcisista que expresa con una sinceridad brutal Fernando Pessoa (35) en el párrafo que sigue?

"Una de mis preocupaciones constantes es el comprender cómo es que otra gente existe, cómo es que hay almas que no sean la mía, conciencias extrañas a mi conciencia, que, por su conciencia, me parece ser la única. ..."

(32) Jorge Luis Borges, el genial escritor argentino alude al símbolo del laberinto en gran parte de su obra. Pero como dice Iván Almeida, la visión borgiana se contrapone a la representación tradicional del laberinto que la antigua iconografía cretense ha transmitido al mundo entero como un camino enredado pero sin encrucijadas, "como una suerte de aparato intestinal cuya forma permite alargar un recorrido que, de todos modos, conducirá ineluctablemente a la otra punta". La percepción espacial que tiene la "victima" de un laberinto está lejos de ser un diagrama. Su respuesta en cada momento debe ser estratégica, para lograr por la astucia lo que no posee por representación. La única iconización pertinente del laberinto de Creta sería, entonces, la que tiene Teseo: un corredor interminable...

(33) Benjamín, W (1982): *Discursos interrumpidos I*, Taurus, Madrid.

(34) Segun H. Védrine la intrusión de la persona extranjera en lo familiar es lo que dispara la imaginación que reside en el corazón de todos los depósitos del saber. Védrine, H. (1990): *Les grandes conceptions de l'imaginaire. De Platon à Sartre et Lacan*, Paris, Librairie générale française, " Le Livre de Poche - Biblio Essais ".

(35) Fernando Pessoa (1888-1935) nació en Lisboa, Portugal. Fue poeta pero alcanzó reconocimiento luego de su muerte. Introdujo el modernismo portugués en la literatura europea. Tras su muerte aparecieron entre otros, sus *Obras Completas* y *El libro del desasosiego* que había iniciado en 1912 y se compone de aforismos, divagaciones y fragmentos de su diario.

"Nadie, supongo, admite verdaderamente la existencia real de otra persona. Puede conceder que esa persona está viva, que siente y piensa como él; pero habrá siempre un elemento anónimo de diferencia, una desventaja materializada.... Los demás no son para nosotros más que paisaje y casi siempre, paisaje invisible de calle conocida "

No faltan respuestas a algunos de estos interrogantes. Obviamente son diversas y están imbuidas de visiones particulares que no obstante coinciden en una cuestión crucial: cómo desmontar las lógicas binarias dominantes que fusionan igualdad con identidad, diferencia con desigualdad y sobre todo cómo superarla con otras lógicas que subvientan radicalmente los engramas cognitivos que cristalizan respuestas y en cambio revitalicen la imaginación para volcarla en prácticas educativas que tengan significación.

Estas búsquedas han estado y siguen estando en el centro del pensamiento feminista y adquieren una particular relevancia en el contexto que perfilamos.

5.

¿La inquietud como método? Reflexiones para ampliar el laberinto

*"Una mirada desde la alcantarilla puede ser una visión del mundo.
La rebelión consiste en mirar una rosa hasta pulverizarse los ojos"*

Alejandra Pizarnik (36)

La potencia de la cita que encabeza este apartado no admite indiferencia ni respuestas automáticas. Nos incita a reabrir otros interrogantes: ¿Desde dónde vemos el mundo? ¿Desde qué lugar social y psíquico miramos los paisajes globales que menciona Appadurai (37) y los sujetos que los habitan? ¿Cómo miramos al otro? ¿Cómo somos mirados por el otro? ¿Es el único camino posible mirar al otro tomando como punto de partida y de llegada el yo, o sea la alcantarilla y consecuentemente, colocarnos desde un refugio narcisista, proyectando una imagen de uno o una que

(36) Pizarnik, A (1962): *Árbol de Diana*, Buenos Aires, Editorial Sur.

(37) Citado en Bonder, G (2005): *Seminario "Globalización y Género. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina"*, Maestría Virtual en Género, Sociedad y Políticas, www.prigepp.org

■ ■ ■

todo lo atrapa, que todo lo nombra? ¿O en cambio, y como sugiere Pizarnik, la opción es rebellaros de esa "entropía" y saliendo de la alcantarilla, animarnos a quedar a la intemperie "con una mirada que comienza en el otro y se va sometiendo a su misterio, a su lejanía, a su rebeldía, a su desplido"? (38)

La cuestión de la existencia del Otro ser humano y del vínculo con la alteridad recorre el pensamiento filosófico de todas las épocas (39), es central en las ciencias sociales y en el pensamiento feminista y se ha convertido en un foco de preocupación para la educación.

En las últimas décadas ha dado lugar a diversas políticas educativas que en muchos casos giran en torno a valores como la tolerancia, el respeto, el multiculturalismo. Es frecuente que conceptos y posiciones teórico ideológicas diferentes se usen como sinónimos sin advertir que portan visiones muy disímiles sobre las relaciones sociales.

Así, por ejemplo Sartori introduce una distinción significativa entre la tolerancia de la diferencia entendida como respeto al disenso, y la creencia en el valor de la diversidad.

También ocurre que muchos de estos programas están cargados de mandatos morales que tienden a deslizarse hacia relaciones de paternalismo/maternalismo desde las cuales quien tiene el poder de nombrar define los rasgos del otro, asignándole "una" identidad y por tanto configura el vínculo deseado, normal y también el repudiado, el trasgresor, el amenazante.

Estas búsquedas en el plano teórico y de su aplicación a la educación son también consustanciales con el "origen" de la teoría feminista; no tenemos más que recordar los aportes pioneros de Simone de Beauvoir (40) quien adoptando la noción hegeliana "del otro" abrió el camino para comprender cómo la cultura dominada por el hombre (elevado a la categoría de humanidad) y connotado con la positividad, la neutralidad y lo trascendente colocó a la mujer en el lugar del otro negativizado, inmanente, deficitario.

Las corrientes contemporáneas de los estudios de género han complejizado y enriquecido estos conceptos y en especial han problematizado las representaciones sustancialistas de una subjetividad originaria, unitaria y permanente. En lugar de ello nos hablan de una subjetividad constituida por una multiplicidad de posiciones de sujeto inestables, móviles, heterogéneas, atravesadas por líneas de poder, de saber y de deseo. Conservan la idea de la existencia de un sentimiento de identidad (mas no de una identidad ontológica). En otros términos desencializan la pretensión de poseer o enunciar un estado identitario y en cambio comprenden el proceso de subjetivación genérica como vibraciones, flujos de identificaciones que arman consonancias y disonancias en diálogo con matrices socioculturales, políticas, simbólicas.

(38) Sklar, C.: Op. Cit, 2005.

(39) La crisis actual de la modernidad y sus premisas de racionalidad y universalidad es vista por la filosofía posmoderna y los estudios culturales como la gran oportunidad histórica para la emergencia de diferencias largamente reprimidas, para dejar lugar a la expresión de la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas.

(40) De Beauvoir, S. (1970): *El segundo sexo*, Siglo XX, Buenos Aires.

Una exponente relevante de este pensamiento es Rosi Braidotti (41) quien tanto en el plano epistemológico como político nos habla de una conciencia nómada que no acepta ningún tipo de identidad como permanente ni total. Su carácter de nómada no significa que el sujeto abandone toda densidad, toda articulación de sus identificaciones como condición para vivir, pero la propuesta radical de Braidotti apela a que no quede fijado a una identidad nacional, de género, étnica, etc. "El nómada no tiene pasaporte o tiene muchos de ellos". En su opinión "como estilo intelectual el nomadismo no consiste en no tener hogar, sino en ser capaz de recrear nuestro hogar en cualquier lugar." Y continúa "es un tipo de sujeto que renuncia a toda idea, deseo o nostalgia de fijeza... expresa el deseo de una identidad construida por transiciones, cambios sucesivos... sin y contra una unidad esencial... como lo dice Deleuze, el propósito de un intelectual nómada es cruzar los bordes, el *acto de andar*".

Aunque cuestionada desde otras posiciones teóricas, rescatamos sus posiciones radicales en tanto nos da pistas para pensar en la posibilidad de otros "tratamientos" para revertir los procesos y dispositivos que crean y recrean inequidad de género en la educación, diferentes de los que hemos recorrido hasta el momento.

En principio nos induce a abandonar cualquier categoría esencialista o simplista sobre las diferencias/desigualdades de género, y más aún sobre las identidades de género, tanto las que rechazamos como una exterioridad impuesta, como las que también nos convocan desde el o los feminismos. Como mero ejemplo me refiero a las propuestas de "empoderamiento" de niñas y jóvenes que vienen de algunos sectores del feminismo norteamericano y que dan lugar a programas educativos aparentemente incuestionables, o a ciertos supuestos racionalistas acerca del cambio de "estereotipos" genéricos en los que se basan muchas políticas, ignorando la dimensión deseante, fantasmática de la subjetividad, la complejidad y movilidad de las identificaciones y desde ya las múltiples inscripciones en discursos de género, etnia, edad, orientación sexual, entre otras. A propósito de los debates contemporáneos en este campo nos resulta de especial interés los aportes de José Esteban Muñoz (42) quien problematiza tanto las narrativas que reducen la subjetividad genérica a una visión esencialista, como aquellas que se encierran en el constructivismo social. A su criterio ambas concepciones están agotadas, así como está agotado el debate entre ellas. La emergencia de las corrientes de feminismo chico, las teorías Queer, el feminismo negro, del "tercer mundo", ha cuestionado muchas de las nociones fundantes de la teoría feminista "blanca", colocada como una macronarrativa, abriendo el espacio para la noción de identidad en diferencia.

¿Qué implicancias en las prácticas educativas podemos ir pensando a partir de estas reflexiones?

(41) Braidotti, Rosi (2000): *Sujetos Nómades*, Paidós, Buenos Aires.

(42) Muñoz, J.E (1999): *Disidentifications Queers of Color and the Performance of Politics (Cultural Studies of the Americas, Vol 2)*, University of Minnesota.

Muñoz nos acerca una propuesta a la que denomina "estrategia de desidentificación" a la que concibe como una práctica cultural y política que trabaja con y contra la ideología dominante tratando de transformar una lógica cultural desde adentro, en un proceso de negociación entre deseos, identificaciones e ideología.

Afirma que la desidentificación es una hermenéutica, un proceso de producción y un modo de performatividad. Su trabajo teórico se articula con el análisis de producciones artísticas de vanguardia que dislocan las posiciones de género dominantes. En coincidencia con Hall (43) apunta a un trabajo de descodificación que resista, desmitifique y deconstruya las categorías universalizantes de los códigos dominantes.

Es importante resaltar que su planteo no conduce a alcanzar un supuesto abandono de las identificaciones o códigos existentes sino de reconstrucción, de propiciar la emergencia de identidades híbridas armadas en múltiples identificaciones que atraviesan raza, sexualidad, género.

Desde otro ángulo Giroux (44) apunta a una pedagogía de la representación que en sus palabras "se concentre en desmitificar el acto y el proceso de representar mediante la revelación del modo en que se producen los significados en el marco de unas relaciones de poder que narran las identidades mediante la historia, las formas sociales y los modos de tratamiento ético que parecen objetivos, universalmente válidos y consensuales".

En términos concretos indica prácticas pedagógicas que den a los y las estudiantes la oportunidad de reconstruir la noción mítica de que las imágenes, sonidos y textos simplemente expresan la realidad, analicen las relaciones de poder de las instituciones, el saber instituido.

¿Son posibles este tipo de prácticas y otras similares en escuelas abrumadas por demandas de supervivencia, devastadas por carencias de todo tipo como las que existen en muchos países de Latinoamérica?

La respuesta que encontramos habitualmente es que no es posible y el argumento que le sigue a esta negativa es el de las prioridades: primero atender las necesidades "básicas" de las y los estudiantes y luego veremos...

Estos argumentos necesitan ser deconstruidos para revelar los núcleos de resistencia y su "racionalidad".

A su vez necesitamos propuestas y sobre todo ejemplos de políticas y prácticas educativas que en clave de equidad de género se apropien, creen y resignifiquen estos debates.

¿Y convivir con el otro? ¿Se puede enseñar y aprender? ¿De qué convivencia hablamos?

¿De una condescendencia benevolente?

¿De una negociación continua que reedita la lógica del mercado y las tecnologías empresariales?

¿Podemos imaginar otras alternativas más desafiantes pero también más nutritivas?

(43) Hall, S. (1990): "Cultural Identity and Diaspora", en *Identity, Community, Culture, Difference*, comp. Junathan Rutherford, Londres, Lawrence and Wishart.

(44) Giroux, H. (1996): *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Paidós.

A propósito de esta cuestión traigo en este momento las ideas de Derrida acerca de la hospitalidad. Para este pensador la palabra hospitalidad se diferencia totalmente de afirmaciones como "respeto por el otro", "aceptación del otro". Consiste en una bienvenida al Otro, sin condiciones, en su "propia lengua"; un ofrecerse y darse antes de que se identifique; sin pedirle un documento, un nombre, un contexto, un pasaporte y sin convertirlo en un tema (45).

Por tanto, la hospitalidad es contraria a cualquier asimilación, aculturación u ocupación del espacio del Otro ser humano, o del Otro en mi espacio. Las bases de la hospitalidad deben inventarse en cada momento, con todos los riesgos que ello implica. Para que recibamos al Otro u Otra en estos términos es primordial reconocernos como personas extranjeras en nuestro territorio a la vez que huéspedes.

En su opinión hay una "Ley" de hospitalidad que está por encima de todas las leyes; éstas últimas son derechos y deberes condicionales, mientras que la primera es un principio ético primordial que califica la democracia, que nos orienta a imaginarla como una promesa que probablemente nunca sea saldada pero sí renovada.

No se trata de una ingenua expresión de deseos, sino que, este autor nos advierte sobre la conflictividad social y subjetiva que implica la concreción de esta forma de lazo social. Por ello menciona la necesidad de evitar los efectos de una hospitalidad ilimitada calculando los riesgos, sin por ello cerrar la puerta a lo incalculable, es decir al porvenir y a la persona extranjera.

Su pensamiento motiva a analizar con otros ojos la educación, sus fines y procesos. Siguiendo estas ideas Graciela Frigerio propone pensar la educación como una práctica de la hospitalidad; y agrega una hospitalidad "de vida para los recién llegados". Pero no se "conforma" con aceptar cualquier vida sino que, como lo dice Frigerio, apostar a la vida buena, la buena vida (46).

Ello está íntimamente relacionado con las oportunidades que brinda la educación para practicar el convivir, y cuando decimos "el convivir" no nos estamos refiriendo a la interacción entre personas sino a una disposición a convivir con las tensiones y contradicciones de las que está formado el tejido de nuestra subjetividad así como con las de los otros seres humanos, desarrollando las bases de confianza y de curiosidad que nos permita dejar que los vínculos se desenvuelvan sin suturárlas.

¿Es esto enseñable? ¿Se aprende en las instituciones formales, burocratizadas y con métodos desvitalizados?

Aunque la tentación sea responder estas preguntas con un pesimismo realista o con una andanada de respuestas que debiliten nuestro ánimo, seguimos apostando por dejarlas abiertas para mantener un flujo de sabia sobre el presente y futuro de la educación.

(45) La experiencia de la alteridad es la de la vulnerabilidad del otro ser humano y solidariamente del sentimiento de mi responsabilidad con respecto a él. Derrida, J. y Anne Dufourmantelle (2000), *La hospitalidad*, De la Flor, Buenos Aires.

(46) Frigerio, G. (2005): Acerca de lo inenseñable. En *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Del Estante Editorial, Buenos Aires.