

Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género

Por Graciela Morgade -1-

Introducción

Durante muchas décadas, en el mundo de habla hispana hemos usado la palabra “niño” pensando que estábamos nombrando e incluyendo a la totalidad del universo infantil. Sin embargo, las numerosas investigaciones referidas a los modos de ser “niño” que se vienen realizando en las últimas décadas vienen mostrando fuertes diferencias internas en la experiencia de la niñez vinculadas con la clase social de origen, el grupo étnico, la localización geográfica y varios etc. más. En nuestro artículo nos dedicaremos a las diferencias vinculadas con los valores y los significados culturalmente atribuidos a “lo femenino” y “lo masculino”, que marcan el modo de vivir el cuerpo sexuado, es decir, las relaciones de género -2-.

La categoría supuestamente genérica de “niño” ha sido entonces deconstruida y su crítica demostró que nombra en realidad una suerte de “neutro burgués, blanco, masculino y heterosexual”. En otras palabras, que si hablamos por ejemplo de “el niño que aprende” en la escuela, estamos denotando una parcialidad del universo de la infancia, excluyendo a otras definiciones y otras experiencias.

El discurso pedagógico sensible a la problemática de la desigualdad la reemplazó entonces por la categoría de “infancias”, inclusiva, aparentemente, de todas las formas no hegemónicas en que niños y niñas atraviesan esa etapa vital. Esta operación lingüística es solo un primer intento para revelar la existencia de “otros” y “otras” como sujetos educativos; sin embargo, los discursos que constituyen las prácticas cotidianas suelen retornar, involuntaria e imperceptiblemente, a sentidos anteriores, de no mediar una (auto) observación crítica y una formación docente que haga explícitas estas cuestiones.

La hipótesis de trabajo que organiza este artículo es que, a más de dos siglos de iniciación de la modernidad, las niñas y los niños aún no constituyen un “sujeto” de pleno derecho en la educación y que su identidad aún se encuentra sesgada por las significaciones estereotipadas de género propias de las clases dominantes (Fernández, 1995) -3-. Para las niñas, éstas corresponden sobre todo a la mujer en tanto “futura” madre adulta; o, para decirlo de otro modo, la infancia es para ellas una suerte de “vestíbulo” hacia la adultez. Para los niños, es una interpelación violenta y homofóbica; ya no un vestíbulo sino un “ponerse a prueba” en forma constante. Estos sentidos devienen, con frecuencia, sutiles procesos de exclusión tanto educativos como sociales por silenciar realidades o necesidades de los/as niños/as, por generar ámbitos de hostilidad hacia aquellos niños o niñas que no cumplen con los parámetros establecidos o, abiertamente, por estimular la huida de la escuela. En este trabajo proponemos revisar los principales resultados de las investigaciones dirigidas a indagar los “supuestos” y las prácticas sesgadas por valores de género y orientación sexual que aún permean las aulas.

Construcción generizada del cuerpo infantil escolarizado

La infancia es una “construcción” social. Los aportes de la historia social y de las mentalidades nos han enseñado, entre otros, que el proceso de particularización (y, de alguna manera de “subjetivación”) de la infancia en el mundo occidental es un acontecimiento histórico, íntimamente relacionado en la modernidad con la construcción social de la familia burguesa y la sociedad capitalista industrial.

La investigación sobre discursos lingüísticos e iconográficos ha demostrado que si bien niños y niñas siempre existieron en su “materialidad”, la infancia no tuvo un campo social de significaciones específicas sino hasta una época reciente. Recordemos los trabajos de Philippe Ariès, que subrayan la transformación en la vestimenta, las actitudes y las actividades en las que apa-

recen niños y niñas a partir del siglo XIV, mostrando que la niñez comenzaba a ser considerada una etapa en sí misma, con posibilidades y necesidades diferentes a las de los/as adultos/as y no como las de personas adultas de tamaño pequeño. Al particularizarse a la infancia, también se le reconoce una subjetividad específica: una manera "infantil" de manejarse tanto en la dimensión física (con su cuerpo o su vestimenta) como en la social o afectiva.

Varios siglos más tarde, esta especificidad se profundiza con definiciones legales que apuntan a entender a la infancia como "sujeto de derecho". Aunque también, si bien no vamos a extendernos en este punto, existen interesantes debates acerca del sentido de la noción de ser "sujeto": ¿implica autonomía, libre determinación e igualdad o, en realidad, implica que estamos "sujetados"?

Ahora bien, esta construcción social de las infancias se produce a través de un proceso de "socialización" en el cual diferentes instituciones, enmarcadas en relaciones de poder (económico, social, religioso, cultural, etc.) dibujan los límites de lo posible y lo no posible, lo aceptable y lo no aceptable, lo esperable y lo que no se espera. Entre otras instituciones, y a pesar de su ideal igualitarista, la escuela ofrece experiencias desiguales: existe abundante literatura que demuestra cómo los niños y las niñas de diferentes sectores socioeconómicos y culturales encuentran mensajes, imágenes, expectativas, estímulos y sanciones diferenciales por su condición de sexo- género. Quisiera referirme a algunos resultados de diferentes investigaciones del campo del género y la educación que nos dan algunas pistas empíricas para nuestras afirmaciones -4-.

Sesgos de género en la escuela

En una importante investigación desarrollada en España por Marina Subirats y Cristina Bruilet (1987) -5- acerca de la interacción cotidiana en la escuela, que ya cumple 20 años y no deja de ser vigente a pesar de los cambios, las investigadoras encontraron que el adjetivo más utilizado en la escuela hacia las chicas es "guapa". Probablemente el equivalente en nuestros países sería "linda" o "bonita", y tenemos buenas razones para pensar que los resultados de una investigación similar también serían equivalentes en nuestro medio. Las investigadoras detectaron modalidades de comunicación y de uso de la palabra en clase que tendían a reforzar una imagen de "niña" tradicional, agradable y estudiosa.

En el terreno de las cuestiones académicas también se encontraron sesgos sistemáticos. En una investigación sobre la temática "Matemática y ciencias exactas y las mujeres" (Morgade y Kaplan, 1999) -6- se indagó acerca de las representaciones acerca del propio rendimiento y del rendimiento del otro sexo en esas áreas. No aparecieron tendencias favorables hacia uno u otro sexo en forma significativa. No obstante, mientras que las mujeres atribuyen las dificultades en matemática predominantemente a factores personales ("me cuesta"), los varones, mayoritariamente, la atribuyen a que no estudian lo suficiente o bien -menos frecuentemente- llegan a denunciar la forma deficiente de enseñanza, siempre sin poner en duda su capacidad o habilidad. Al argumentar acerca de las diferencias, uno de los chicos agrega: "los varones tienen más instinto para pensar que para aprender".

Estas afirmaciones contienen dos nudos de significación: por una parte, en la evocación al instinto, la "facilidad" en la apropiación y construcción de saberes es concebida como capacidad "natural" en los varones; por otra parte, el aprender aparece fuertemente teñido de una carga institucional: sólo acontece en las escuelas, en la organización de la sociedad (no natural) establecida para enseñar. Sin embargo, está ampliamente demostrado que la inteligencia se construye con estímulo, con ejercicio, con desafíos. La inteligencia entonces también "se aprende", es producto de un "trabajo" en el sentido filosófico más elemental del concepto: la modificación de la naturaleza, del orden natural. La bipolaridad escolar de género que encontramos en la relación con el conocimiento escolar y que sin duda marca las subjetividades de chicos y chicas se fundamenta por naturalización: los varones, por naturaleza, "son más inteligentes", "saben más", "les gusta más", "les resulta más fácil", "son superiores", etc. A las chicas la naturaleza no las acompaña, de modo que para tener éxito en la escuela tienen que quebrar el "orden natural". Ahora bien, pareciera que el "esfuerzo" y la "dedicación" son contra-

dictoriamente un modo de adaptación y al mismo tiempo de resistencia de las mujeres para permanecer en el mundo escolar hostil. Yendo más allá con nuestras reflexiones, podríamos afirmar que la cultura del esfuerzo se prolonga para las mujeres en el mundo del trabajo, donde pareciera que tampoco es "natural" ocupar espacios de poder sobre el orden simbólico o el económico. En todos los casos, hacerlo será producto de un "trabajo".

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

Es más, se dice que el cuerpo (de todas/os) es uno de los "silenciados" en la educación formal. Sin embargo, antes que silenciado por el sesgo racionalista de nuestra educación formal, es posible "encontrar" al cuerpo en crudos estereotipos de género que permean la forma de estar en el aula y en el patio y, sobre todo, la educación física por un lado (el cuerpo "militarizado") y la educación artística (el cuerpo "sentimentalizado") por el otro, especialmente en la recientemente incorporada al currículum "expresión corporal". En términos muy simplistas, podríamos decir que frecuentemente el valor del cuerpo de la educación física es el del alto rendimiento, la alta competencia y la fuerza de los equipos de primera o del atleta griego. Si se trata de expresividad, en cambio, se habla de comunicación, de mundo interior, y de alguna manera se alude al estereotipo femenino. Y aquí son los varones los discriminados; inclusive un compromiso muy elevado de un varón en la expresión corporal puede llegar a provocar sospechas sobre su futura orientación sexual. Así se perfila el ideal para los varones: transgresores, valientes, arriesgados, poco sensibles y, menos aun, comunicativos o expresivos.

En síntesis: currículum explícito, oculto y omitido...

Probablemente, el informe llamado "Cómo las escuelas estafan a las niñas" -7- sintetice la tendencia de los resultados en las primeras investigaciones dirigidas, sobre todo, a denunciar la desigualdad. En el año 1992 apareció el trabajo elaborado por el Wellesley College de Massachusetts por encargo de la Asociación Americana de Mujeres Universitarias. El equipo analizó los resultados de unas 1300 publicaciones (artículos, informes, libros), en los que se indagaba la experiencia escolar desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades para varones y mujeres. La metainvestigación arrojó resultados acerca del currículum escolar (explícito, oculto y evadido u omitido), los textos y los resultados de las pruebas standarizadas, la distribución de matrícula por modalidad de educación, la cuestión de la vinculación entre clase social y raza y la cuestión de la maternidad adolescente.

El nombre del informe buscó sintetizar las conclusiones, dado que se encontraron fuertes sesgos diferenciadores que perjudicaban, como grupo, a las niñas, sobre todo a partir de la pubertad. El esquema empleado en la presentación fue y es muy fructífero para organizar tanto los hallazgos en ese estudio como muchos de los trabajos posteriores. Por una parte, el currículum formal o explícito evidenció sesgos discriminatorios, por presencia o ausencia, en la mayoría de las áreas académicas del currículum: la historia centrada en la celebración de los "héroes" militares o políticos, el canon de la literatura que solo admite "grandes obras" de la literatura escritas por varones, el lenguaje sexista enseñado en la escuela sin mediación de crítica, contenidos para chicas y contenidos para chicos en la Educación Física.

Por otra parte, en el currículum "oculto", es decir los contenidos que la escuela enseña sin incluirlos deliberadamente en el "temario" escolar, se detectó la consistente presencia de sesgos

en las expectativas de rendimiento y de comportamiento de chicas y chicos, lenguajes diferenciales para dirigirse a unos y otras (nuevamente, tal como en España encontraron Subirats y Brullet) -8- e imágenes sesgadas en los libros de texto y los materiales educativos. Por último, fue de gran impacto el uso del concepto “currículum evadido” u “omitido”, que nombra a aquellos contenidos que son relevantes para la vida de las personas, en particular de las mujeres, y que la escuela no toma: en particular las cuestiones de la sexualidad.

La investigación de mayor envergadura realizada últimamente en América Latina fue llevada a cabo en Colombia (García Suárez, 2004) -9-; como síntesis, los/as investigadores/as encuentran que:

- “A los chicos se les motiva más que a las chicas en áreas del conocimiento como la ciencia y la tecnología.
- Se espera que las mujeres sean más honestas y responsables, mientras se piensa que los hombres tienden a ser más corruptos.
- Se continúa legitimando la idea de que las mujeres son las únicas responsables de la maternidad y del hogar, y los hombres los que generan el capital.
- Se otorgan mayores tiempos de participación a los hombres y éstos son intelectualmente más exigentes.
- Se promueven, a través de los formatos de clase, roles de participación protagónicos para los hombres y subordinados para las mujeres.
- Se toma con naturalidad el hecho de que los hombres sean más asertivos al comunicarse y que las mujeres sean más pasivas y sumisas”

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

Sin embargo, aún con esta multiplicidad de indicios de que la escuela es un lugar más de expresión de una sociedad desigual y, mucho menos, un lugar de construcción de herramientas para el “cambio”, también es evidente que sin la escuela no es posible construir un destino diferente; para los sectores postergados que lograron mantenerse entre sus paredes, la educación representó la mejora de las posibilidades de trabajo, de planificación de la vida personal y el proyecto familiar, de continuación de estudios, de conocimiento de derechos y disponibilidad de recursos para hacerlos cumplir. Subrayar el valor de la escuela, no como una pretensión voluntarista sino a partir de la constatación de que en sus paredes se dan procesos de disputa, situaciones de ejercicio de la autonomía que no se dan en otros ámbitos, episodios de contacto respetuoso entre culturas y subjetividades diversas, e inclusive, momentos de “disonancia” entre los derechos estudiados y los derechos ejercidos. La escuela conserva un discurso universalizante constitutivo de “lo público” que, aunque no logrado, parece mantenerse vigente como horizonte utópico.

Así, en nuestro campo, la elaboración de herramientas teóricas y de investigaciones sutiles que permiten desmontar la invisible red de la hegemonía de unos sentidos por sobre otros, tiene aún un “parámetro con el cual plantear la discusión. Si la escuela no se propusiese “incluir”... ¿tendría sentido seguir investigando?

No son “iguales”, ni todos los varones ni todas las mujeres

En esta última década y de la mano de los *Men's Studies*, o Estudios de la Masculinidad, comenzaron y se encuentran en plena expansión las investigaciones sobre las significaciones hegemónicas de la masculinidad en la escuela. Robert Connell, uno de los principales investigadores en la tradición de los *Men's Studies* y la educación muestra, en 1995 **-10-** y en el contexto anglosajón, que en las aulas se refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino, soslayando o condenando la existencia de masculinidades subordinadas y, básicamente, la homosexualidad. En coincidencia con Connell, otros y otras colegas mostraron cómo el arquetipo dominante de la virilidad alimenta una mística de la masculinidad caracterizada por el vigor y la fuerza, el control sobre el dolor físico y el ocultamiento de las emociones, el colocarse en riesgo, la tendencia a la competencia y a la conquista; en síntesis, una idea de cierta “superioridad” que haría inevitable a “la dominación masculina”. Complementariamente, los estudios tienden también a indagar los modos de sufrimiento y, en ocasiones, resistencia de los varones que no se adecuan completamente al arquetipo viril (Lomas, 2004) **-11-**.

Es más recientemente, y a la luz de los desarrollos de la teoría “queer” **-12-** o “de la rareza” (que sostiene que las diversidades son múltiples y no hay una “más importante” que otras), que la investigación tiende a hacerse cargo de la complejidad multidimensional del discurso hegemónico escolar. Se incorpora entonces con fuerza la cuestión del cuerpo y, con él, las sexualidades desde la perspectiva de género y en términos de diferencias en la orientación sexual.

Algunas investigaciones dan una idea global del tipo de interrogantes y desarrollos más recientes en el campo. Debbie Epstein y Richard Johnson (2000) **-13-**, por ejemplo, indagaron minuciosamente en Gran Bretaña la producción de identidades sexuales en el nivel secundario, “no solo en el currículum sexual formal (en su aspecto de educación sexual) sino también las culturas sexuales tanto de los profesores como de los alumnos, que son intrínsecas a la dinámica de la escuela, por ejemplo en lo que se refiere al control, la resistencia y la disciplina”. Para ello, trabajaron en establecimientos donde estuviesen cursando estudiantes que se identificaran como gays, lesbianas o bisexuales, aún entendiendo que se trataba de una identificación que podía cambiar a lo largo de sus vidas.

“Aparece” el cuerpo sexuado

Una de las conclusiones de Epstein y Johnson más impactantes es que en las condiciones de las prácticas y de las políticas vigentes, la dinámica del control y la resistencia que se da en las escuelas produce resultados negativos. Mientras el principal sentido que los medios de comunicación imprimen a las cuestiones de la sexualidad en el mundo adolescente refiere a la diversión, entusiasmo o afirmación de la identidad, para la escuela se impulsa el ocultamiento y la regulación: “la reglamentación de la forma de vestir y del maquillaje; la negación de la libido en la enseñanza y el aprendizaje; las cautelas en la educación sexual; la vigilancia de las masculinidades mediante los abusos homofóbicos; la obligada invisibilidad del acoso sexista” tienden a la conservación del valor de la heterosexualidad por sobre toda otra posibilidad y hacen más que dificultosa la tarea de cualquier docente motivado/a por otros principios. La escuela construye entonces la paradoja en que se hace todo lo posible por orientar a la sexualidad en el sentido hegemónico pero al mismo tiempo prohíbe sus manifestaciones; por ello mismo, las expresiones de la sexualidad no pasan desapercibidas y forman parte de los intercambios más notorios de la vida escolar.

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

Sin embargo, cuando es “pensada” en la escuela media suele, nuevamente, reproducir los valores tradicionales. En una investigación en curso acerca de los discursos mediante los que se tematiza a la sexualidad, hemos detectado que domina fuertemente una visión biologista y medicalizada, centrada en la “prevención” del embarazo y de las infecciones de transmisión sexual, en general dirigida a las niñas y, en todo caso, a varones heterosexuales, y caracterizada por un escaso involucramiento docente (que, por tratarse de una cuestión “experta”, delegan su tratamiento en profesionales que visitan ocasionalmente las escuelas). Así, “en la vida cotidiana de la escuela, si bien representan un avance en la dirección de desocultar cuestiones silenciadas, los contenidos del discurso de “la prevención” en educación sexual tienden a reiterar una norma corporal biologicista, sexista y heteronormativa, que censura sistemáticamente desde los/as adultos/as, y también entre los/as mismos/as jóvenes, a la comprensión de la sexualidad como espacio de subjetivación y de placer” (Morgade, 2006) **-14-**.

Otra línea de trabajo en esta dirección son las investigaciones de Guacira Lopes Louro en Brasil. Particularmente, en su libro *Un corpo estranho* (2004) **-15-**, Lopes Louro se inspira explícitamente en la teoría queer: “La irreverencia y la disposición antinormalizadora de la teoría queer me incitan a jugar con sus ideas, sugerencias, enunciados, y a probarlos en el campo (usualmente normalizador) de la educación. Quiero apostar a sus articulaciones, poner en movimiento lo subversivo, arriesgar lo impensable, sacudir estabilidades y certezas – procesos generalmente extraños o incómodos para los currícula, las prácticas y las teorías pedagógicas”. En este marco, la autora se anima a plantearse la posibilidad de una política postidentitaria para la educación.

Una pedagogía queer supera la instancia en que la multiculturalidad, la homosexualidad o el género son toleradas o incluidas meramente como creaciones “exóticas”, como menciones necesarias en un currículum con corrección política. “Una pedagogía y un currículum queer estarían dedicados al proceso de producción de las diferencias y trabajarían, centralmente, con la inestabilidad y la precariedad de todas las identidades. Al colocar en discusión las formas como lo “otro” es constituido, llegarían a cuestionar las estrechas relaciones del yo con lo otro. La diferencia dejaría de estar allá afuera, del otro lado, ajena al sujeto, y sería comprendida como indispensable para la existencia del propio sujeto”. Según Lopes Louro, esta revuelta epistemológica trasciende la cuestión de la sexualidad.

Retomando a Deborah Britzman (1999) **-16-**, la autora reafirma la hipótesis de que la ignorancia no es neutra sino un efecto de un determinado conocimiento y, por lo tanto, la pedagogía queer “sugiere el cuestionamiento, la desnaturalización y la incertidumbre como estrategias fértiles y creativas para cualquier dimensión de la existencia”. Se trata de albergar las preguntas más incómodas, las cuestiones que perturban. Se trata, en síntesis, de erotizar los procesos de conocer, de aprender y de enseñar, dando lugar al placer y a las curiosidades impertinentes.

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

Estos contenidos y enfoques no han tenido plena presencia en la formación inicial y muy poco en la formación continua de quienes hoy están en las aulas. Pero también desde las aulas maestras/os y profesoras/es son los profesionales más adecuados para hacer de la escuela un espacio relevante en cuestiones de género y sexualidades. Con otros profesionales y servicios, sin duda, en un movimiento de opinión y de participación más amplio, obviamente, pero en un papel protagónico.

Un proyecto de educación sexual con enfoque de género requiere recursos y programas específicos de capacitación y acompañamiento para que los y las docentes trabajen de manera

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

Para cerrar... algunas otras ideas sobre escuela y género

Las posibilidades de construcción subjetiva se enmarcan en los límites de los sentidos hegemónicos vigentes que, las más de las veces, son sostenidos de manera no intencional por los actores del proceso educativo. Desconocer el carácter arbitrario de los juicios escolares hace que los alumnos y las alumnas "adhieran" (sin plena conciencia, es decir, de un modo tácito o implícito) y hagan propios estos juicios. Desde este desconocimiento, los/as alumnos/as entran en complicidad con un mundo escolar que se disfraza de natural y sensato pero que no es otra cosa que un mundo dividido y desigual.

Ahora bien, ¿cuál es el nudo de significación que predomina en este sesgo de género?

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

¿Quiénes componen la infancia de pleno derecho? Tal vez no los chicos y las chicas pobres. Porque existen fuertes carencias en su alimentación, su educación, su salud, su vivienda y sus cuidados. En ese grupo, menos probablemente lo son las chicas que son "madres niñas" o las que dejan de estudiar para cuidar a sus hermanitos o para emplearse como adentro a los doce años. Pero tampoco lo son los niños que a muy temprana edad deben salir a buscar algún dinero para su familia. Es diferente probablemente la situación de los/as que pertenecen a la burguesía y a la pequeña burguesía aún no empobrecida. Pero tampoco en ese sector las chicas tienen un lugar equiparable al de los chicos y padecen fuertes presiones sobre su imagen física y su proyecto de vida; y también los varones están interpelados por valores de género homofóbicos y, con frecuencia, violentos e irrespetuosos.

En síntesis, necesitamos menos hipocresía y más compromiso con los/as niños/as, jóvenes y adultos/as; sobre todo con quienes están en situación socioeconómica precaria y con escasos recursos. Como ámbito público, la escuela es el lugar donde los derechos ciudadanos y la valoración de las diferencias deben conocerse y ejercitarse. Hacer de la escuela un espacio con sentido, interesante y desafiante, es sin duda alguna un pendiente de la pedagogía en nuestros países abatidos por la exclusión y la desigualdad. Al mirar en el horizonte cuáles serían las posibles fuentes de inspiración para profundizar un proyecto político de inclusión, aparecen sin duda alguna las cuestiones que se vinculan con la subjetividad. Y no podemos hablar de sujetos hoy sin atender a su carácter sexuado y a la construcción social de sus cuerpos.

Hacer más finas las categorías de análisis de la desigualdad es, creo, el principal aporte de los Estudios de la Mujer, de Género, de Gays y Lesbianas y la Teoría queer y de todas las formas de creación de conocimiento y de crítica que en este marco se generan en forma constante. Y, complementariamente, los estudios de masculinidad proporcionan aportes valiosos que subrayan el padecimiento de los varones no hegemónicos y el tremendo peso que los chicos sufren para acercarse al modelo ideal del "macho". Las investigaciones son elocuentes, los avances son interesantes; sin embargo, el camino todavía es largo.

Notas

-1- Graciela Morgade es licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Master en Ciencias Sociales y Educación (FLACSO). Doctoranda en Filosofía y Letras (UBA). Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investiga temas de sexualidad, género y educación y ha publicado varios artículos y libros sobre la temática, entre los que se encuentran *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón* (2001), y *Cuerpos sexuados en la escuela*, en co-autoría con Graciela Alonso (2007). Se desempeñó como directora del área de formación docente en el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires hasta abril de 2006. Actualmente es directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA y del proyecto UBACYT "Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de los-as jóvenes estudiantes de la escuela media".

-2- Género se diferencia de sexo. Mientras los atributos biológicos se vinculan con el sexo de las personas, las características culturales refieren al género. De este modo existen conductas consideradas apropiadas a cada sexo en una sociedad y un momento determinados. Conductas y atributos a los que la sociedad les asigna valores y jerarquías distintas. Esta diferencia de roles y posiciones no está dictada por la naturaleza, la biología o la genética, sino que es el producto de construcciones sociales. Estas construcciones refuerzan, consolidan y naturalizan los privilegios de unos grupos humanos sobre otros, de un género sobre otro. El concepto de género sirve para analizar las relaciones construidas entre mujeres y varones en una comunidad.

- El proceso de socialización que produce las relaciones desiguales de género se multiplica en las más diversas prácticas y en las costumbres, en los ámbitos públicos y en los privados y familiares. De todos modos, las relaciones de género siempre refieren a construcciones sociales que varían de unas sociedades a otras y de unos tiempos a otros. Construcciones históricas, y por lo tanto, modificables.
- Existen importantes tradiciones internas en el campo de los Estudios de Género, vinculadas con los modos en que se concibe la cuestión de la "igualdad", la "diferencia" o, en un marco postestructuralista, los dispositivos de feminización o masculinización. Para una aproximación global, consultar Conway, Jill K., Bourque, Susan C. y Scott, Joan W (1998) "El concepto de género", en Navarro, Marysa y Stimpson Catherine R. (compiladoras) *¿Qué son los estudios de mujeres?*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-3- Fernández, Ana María (1995) *La invención de la niña*. Buenos Aires: UNICEF.

-4- Nos referiremos centralmente a los contenidos que han sido denominados "currículum oculto".

-5- Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1987) *Rosa y Azul*. Instituto de la Mujer de España, Madrid.

-6- Morgade, Graciela y Kaplan, Carina (1999) "Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género". *Revista Argentina de Educación*. Buenos Aires: AGCE.

-7- Wellesley College for research on Women (1992) *How Schools shortchange girls*. Massachusetts: AAUW.

-8- Op.Cit.

-9- García Suárez, Carlos Iván (2004) *Hacerse mujeres, hacerse hombres*. Bogotá: Universidad. Central-DIUC

-10- Connell, Robert (1995) *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.

-11- Lomas, Carlos (comp, 2004) *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós Educador.

-12- En inglés, la palabra queer significa “raro, extraño”. Se usaba este término, en forma descalificatoria, para nombrar a las personas homosexuales. La comunidad de gays y lesbianas optó por tomar la palabra como desafiante “bandera” de lucha y nombrar con ella a una teoría, en plena construcción, que sostiene, de alguna manera, que “todos/as somos un poco raros/as”, que en cada contexto o momento histórico o personal las desigualdades pesan de modo diferente y que no existe ninguna desigualdad “peor” que otra, sino que se articulan en un sistema que tiende a sostenerse como discriminatorio por sexo/género, clase social, orientación sexual, edad, nacionalidad, religión, “capacidad”, etc, etc. Para profundizar en estos desarrollos, se puede consultar Mérida, Rafael (Comp. 2002) Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer. Barcelona: Icaria; Butler, Judith (2003) (2003), Cuerpos que importan. Buenos Aires: Paidós; Sáez, Javier (2004) Teoría queer y psicoanálisis. Madrid: Ed. Síntesis; Talburt, Susan y Steinberg, Shirley (2005) Pensando queer. Sexualidad, cultura y educación. Barcelona: Ed. Grao.

-13- Epstein D. y Johnson R. (2000) Sexualidades e institución escolar. Madrid: Ediciones Morata S.L.

-14- Morgade, Graciela (2006) “Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media”. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

-15- Lopes Louro, Guacira (2004) Un corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria **queer. Belo Horizonte: Autêntica.**

-16- Britzman, Deborah (1999) en Guacira Lopes Louro (compiladora) O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte, Ed. Autentica.