

# Instituto Politécnico

Universidad Nacional de Rosario Universidad Nacional de

## Textos Complementarios

Capítulos 6 y 8 del libro  
"Educación Sexual Integral y enseñanza de las ciencias  
sociales. Enfoques, sujetos y objetos para su abordaje  
en la escuela secundaria"

1600 1700

10 AÑO

### Biología I

Dpto. de Ciencias Humanas

Masterización: RECURSOS PEDAGÓGICOS



El siguiente material fue extraído del libro "Educación Sexual Integral y enseñanza de las ciencias sociales. Enfoques, sujetos y objetos para su abordaje en la escuela secundaria"

Compiladoras: Beatriz Argiroffo – Elvira Scalona

Autores:

Alejandra Pistacchi, Cecilia Molla, Claudia Etcharry, Flavia Mansilla, Mariana Ponisio, Marianela Scocco y Verónica Correa.

Editado por COAD y AMSAFE Rosario

Capítulos 6 y 8, reproducidos con el permiso de las compiladoras.

## **Infancia(s), una categoría analítica para reconstruir las huellas de los/as niños/as en la historia**

Mariana Ponisio

### **Contenidos**

El presente capítulo puede contribuir al tratamiento transversal de la infancia en los siguientes temas: modernidad, estado nacional, clases sociales, género, diversidad cultural, neoliberalismo.

### **Sugerencias teóricas para su abordaje**

Cuando indagamos en los sentidos comunes que el estudiantado tiene sobre la Infancia, rápidamente sale a la luz la identificación de la misma con una franja etaria. Si bien es real que se corresponde con los primeros años de la vida de una persona, este recorte etario es resultado de una construcción social que emergió en un momento histórico determinado y abstrajo en el concepto nociones y sentidos que fueron resignificándose en el tiempo. Siguiendo este enfoque, interrogarnos sobre el mismo puede ayudarnos a pensar en la complejidad de su definición ¿Sólo se trata de una cuestión de edad? ¿Es suficiente la condición jurídica de menor para delimitar el universo de la infancia? ¿Es necesario ser parte del sistema de escolarización? ¿Existen diferentes modos de vivirla, percibirla y sentirla? ¿Puede pensarse la Infancia como un concepto universal? En definitiva, el presente trabajo invita a reflexionar y problematizar qué entendemos por Infancia.

Las propuestas didácticas que se presentarán a continuación tienen como objetivo la desnaturalización y desbiologización de

la categoría Infancia, para reconocerla como una construcción histórica constituida por la dimensión espacio-temporal y atravesada por las realidades socio-económicas, políticas y culturales de las sociedades. En este sentido, consideraremos a la Infancia en tanto concepto que emerge en la Modernidad y se va reconfigurando en función de las experiencias históricas de las sociedades que le imprimen diferentes sentidos que son fundados en una relación asimétrica ya que son los adultos los que construyen el tiempo de la infancia, un tiempo histórico-cultural. Como sostiene Carli, “(...) es en la trama de una sociedad y una cultura que se dota de sentidos a esa edad instalándola como tal en otra temporalidad que no se ciñe a la temporalidad biológica, evolutiva, de la edad, sino que se inscribe en el proceso más amplio de reproducción humana de una sociedad” (2012:22).

Si reparamos en el carácter patriarcal de la sociedad occidental moderna, inevitablemente debemos pensar en el proceso de socialización de los géneros. Las expectativas de la sociedad con respecto a los niños y a las niñas tienden a definir un proceso de diferenciación social a través del cual las personas aprenden a comportarse de determinadas maneras. Dicho proceso está estrechamente relacionado con las ideas, los valores, las prácticas y creencias que organizan y dan sentido a la vida en sociedad y dentro de una comunidad, y sientan las bases de los estereotipos de género. De esta manera, se asignan roles a cada uno según su sexo y los niños y las niñas quedan sujetos a las normas socioculturales que definen lo masculino y lo femenino. En este sentido, pensar a las Infancias atravesadas por la dimensión de género nos permite reflexionar sobre cómo las sociedades piensan a los/as adultos/as del futuro, y al mismo tiempo, cómo los actores liberan luchas que tratan de romper con el encorsetamiento que las normas y preceptos sociales les imponen.

Desde la disciplina histórica fue Philippe Ariès (1987) quien constituyó a la Infancia en objeto de estudio y de conocimiento. El autor analiza el devenir de las representaciones sobre los/as

niños/as que se han forjado a lo largo de la historia y concluye que el sentimiento de Infancia es una invención de la Modernidad ya que fue en ese momento histórico determinado cuando / as adultos/as empezaron a desarrollar otras valoraciones sobre esa etapa de la vida. En este sentido, debemos comprender el desarrollo del concepto como parte de las estrategias modernas de control que dieron como resultado una reorganización profunda en las formas de experiencia social revelando, como sostiene Donzelot, *“la existencia de un régimen de transformación específico de los sentimientos, de las costumbres y de la cotidianeidad”* (2008:15). De este modo, en palabras de Ariès, *“la burguesía se retiró de la vasta sociedad polimorfa para organizarse por separado, en un medio homogéneo y entre esas familias cerradas que lo componían, en esas viviendas previstas para la intimidad, en esos barrios nuevos protegidos de toda contaminación popular”* (1987:17).

La obra de Ariès es sumamente valiosa, aunque debemos ser conscientes de que remite a una historia de las mentalidades que se inscribe en la larga duración y por tanto nos brinda un análisis diacrónico que rescata el utillaje mental y la forma en que la sociedad moderna percibió a la Infancia y la representó. Si bien el autor deja planteado que *“Los sentimientos de familia, de clase y quizás, en otras partes, el de raza se presentan como las manifestaciones de la misma intolerancia a la diversidad, de un mismo interés por lograr uniformidad”* (1987:21), su trabajo no da cuenta de cómo experimentan la niñez esas diversidades. Si nuestro objetivo es dotar de anclaje histórico al concepto, la perspectiva que nos ofrece esta reconstrucción debería ser enriquecida por medio del aporte de otros análisis que permitan rescatar precisamente la densidad histórica de las Infancias. Infancias que deben ser comprendidas considerando las singularidades que las definen y que son resultado de la trama tensada por la complejidad temporal en la que se cruzan y superponen las estructuras, las coyunturas, los procesos colectivos y las subjetividades.

En este sentido, proponemos desnaturalizar el concepto universal de Infancia para poder hacer expresas las diferencias y las desigualdades que atraviesan esa noción, para en su lugar pensarla como una realidad social que experimentan los actores. Más allá de que sea una categoría que opera en el plano de los discursos y de las representaciones, debemos ser críticos de su poder homogeneizante y comenzar a pensarla tomando en cuenta las realidades históricas y materiales de las sociedades y los sujetos. Debido a ello, se propone nombrar al concepto recurriendo al plural, ya que sostenemos que las Infancias deben ser entendidas en tanto construcciones sociales en las que se articulan las relaciones de clase, la diversidad cultural y la dimensión de género. Al respecto, Colángelo sostiene que de la conjugación de esas tres dimensiones emergen las identidades, entendidas como “construcciones relacionales, contrastantes (es porque nos diferenciamos de “los otros” que nos reconocemos como “nosotros”), situadas en la historia y, por lo tanto, *en constante transformación*” (2003:4).

Llegados a este punto, es necesario historiar el concepto. En las últimas décadas del siglo XVIII se inició el proceso que Eric Hobsbawn denominó “doble revolución”. La Revolución Industrial y la Revolución Francesa tuvieron como resultado el fortalecimiento de las burguesías nacionales y se inició allí una etapa histórica en la que esta clase social fue capaz de imponer sus intereses por sobre los del conjunto de la sociedad. La expansión del capitalismo y la consolidación de esta clase a lo largo del siglo XIX llevaron a una profunda reformulación del orden social existente con el objetivo de romper definitivamente con los viejos elementos que habían caracterizado al Antiguo Régimen. Ello condujo al desarrollo de nuevas relaciones sociales en las que el liberalismo emergió como principio rector e ideología dominante, se establecieron una serie de prácticas propias de la vida burguesa y fue en ese contexto donde la Infancia se constituyó en un significativo cargado de sentidos y valoraciones otorgados por esa clase social. En este contexto surge la necesidad de indagar y

analizar esta etapa de la vida. Así un conjunto de disciplinas científicas comenzó a ocuparse del desarrollo de los niños y las niñas.

Lo propio de la “naturaleza infantil” más allá de las diferencias socioculturales rápidamente se convirtió en objeto de estudio de la medicina, la psicología y la pedagogía. Debido a ello debemos considerar que las características atribuidas a la Infancia son el resultado de investigaciones en diferentes campos de conocimiento que generaron un cuerpo de saberes respecto de ella. Los/as infantes fueron caracterizados/as como seres dependientes del cuidado y la protección de los/as adultos/as, considerados/as incompletos/as, heterónomos/as, faltos/as de racionalidad propia y, por lo tanto, maleables y educables. Se forja así la idea de niño/a como objeto de cuidado, atención y afecto. En consecuencia, este reconocimiento de la especificidad de la Infancia y su descripción, se constituyeron en los ordenadores de un conjunto de prácticas que las sociedades modernas desplegaron sobre la población infantil. En estas sociedades marcadas por los ritmos impuestos por la expansión del capitalismo, una necesidad se hacía imperante: la conservación de los/as hijos/as. Así, la Infancia fue constituyéndose entre el ámbito de la vida privada y el territorio de lo público. Mientras desde la familia se creaban espacios y se establecían tiempos sociales destinados a la protección del/la niño/a para aislarlo/a de los viejos lazos de sociabilidad considerados promiscuos, las instituciones y las políticas normalizadoras de los Estados Nacionales Modernos colocaban a los/as niños/as bajo la órbita de su control y vigilancia: la escuela se encargó de encerrar a la Infancia y de someterla a un régimen disciplinario cada vez más estricto.

Sin embargo, un análisis minucioso de este proceso nos revela que éste no es homogéneo. En este sentido, la propuesta de trabajo se acerca a una comprensión antropológica de la experiencia de las Infancias que intenta dejar de pensarla unilinealmente para empezar a pensar los diferentes modos de vivirla que experimentaron los actores. Una serie de preguntas quizás nos ayuden a poner la mirada en la diversidad de los modos de ser niño/a ¿Vivencieron

lo mismo un niño hijo de comerciantes, criado en el espacio protegido del hogar burgués y cuidado bajo los preceptos de la medicina doméstica, que una niña hija de proletarios cuyo salario apenas si les alcanzaba para reproducir su fuerza de trabajo, criada en espacios habitacionales caracterizados por el hacinamiento, que un niño hijo de campesinos, criado en el ámbito rural donde todavía persistían costumbres de antaño y cada uno tenía un rol que contribuía al funcionamiento de una economía para la subsistencia?

Probablemente las experiencias de la Infancia hayan sido muy diferentes en cada caso y esa carga simbólica del concepto que caracteriza a la niñez por su heteronomía haya operado muy distintamente en los niños y niñas que no pertenecían a la burguesía. Seguramente, la experiencia de un niño y una niña pertenecientes a la misma clase social también haya distado de ser la misma ya que la socialización de los géneros reproduce funciones sociales diferenciadas para cada uno de los sexos. Al mismo tiempo, ya es generalizada la concepción de que el Estado Moderno hizo uso de la expansión del sistema educativo para homogeneizar las sociedades, pero es válido preguntarse cómo experimentaron la Infancia esos *Otros/as* que seguían excluidos o esos *Otros/as* que se resistían a la dominación de clase.

Estos mismos interrogantes se hacen extensivos a nuestro presente, sobre todo si tenemos en cuenta el cambio de matriz ideológica que experimentaron las sociedades en las últimas dos décadas del siglo XX ante el avance del Neoliberalismo. La imposición de la noción de *Pensamiento Único* capaz de anular la posibilidad de pensar un mundo sobre otras bases, las formas complejas en que las tradiciones históricas y los pactos institucionales marcaron el rumbo del proceso de neoliberalización y la cristalización de los costos sociales que implicaron las medidas tomadas configuraron nuevos contextos en los que las Infancias deben ser pensadas. Siguiendo los planteos de David Harvey (2007), la aplicación de la teoría neoliberal fue parcial y sesgada respecto a cada Estado y su formación social y en este sentido, a la hora de pensar las realidades que viven los niños y niñas, tam-

bién debe ser tomado en cuenta el desarrollo geográfico desigual que experimentó la neoliberalización.

En los albores del siglo XXI, la noción de *Pensamiento Único* sostenida en la idea del fin de la historia y de un presente inmóvil y eterno ha caído en descrédito. Ello se hace visible en el surgimiento de otras alternativas que emergen desde los espacios de la exclusión y la marginalidad, aunque estas todavía estén lejos de poder cuajar en un proyecto capaz de disputar la hegemonía con la ideología neoliberal, que cuenta con la capacidad potencial para reconstruirse sobre sus propias crisis. Hoy la tendencia universal sigue el camino del incremento de la desigualdad social, lo cual deja expuestos a la progresiva marginalización a los segmentos menos afortunados de cada sociedad. Ante esta situación, retomando los planteos de Colángelo (2003), es necesario dejar de pensar a las nuevas concepciones de la niñez y de los vínculos familiares en términos de «inadaptación», «desorganización» o «anomia» y empezar a entenderlos como modos alternativos de organización familiar. Frente al discurso que resalta la crisis de los «valores tradicionales» es necesario considerar un enorme abanico de posibles prácticas de organización doméstica o familiar que ya no responden a esos modelos familiares moralmente superiores o culturalmente más civilizados. Desde esta perspectiva, los debates sobre la niñez no remiten sólo al presente y urge pensar en ella, ya que son los niños y las niñas de hoy los hacedores y las hacedoras de futuro. El gran desafío residirá en dejar de pensar a la Infancia como signifiante vacío o mera prescripción de lo que los niños y las niñas deben ser y comenzar a rescatar su rol como sujetos activos en la vida social. Las ideas hasta aquí formuladas se inscriben en la perspectiva socio-histórica y rescatan la complejidad de las sociedades entendiendo a las Infancias a partir de la diversidad de la experiencia humana, las desigualdades sociales y las determinaciones de género. En un mundo donde la dominación se reproduce en lo cotidiano y en los sentidos comunes es necesario poder visibilizar la dimensión histórica de las representaciones sociales para comprender que también las prácticas se apoderan del orden

simbólico generando usos y significaciones diferenciadas. En este sentido, el reto será transmitir a los/as estudiantes herramientas críticas para que puedan transitar las realidades en las que están inmersos/as sabiendo que ellas no son algo dado e inmutable. Dejamos expresa una ambición mucho mayor, la formación de una conciencia histórica que promueva la comprensión de las realidades sociales en tanto procesos en permanente construcción, que si bien están atravesadas por representaciones sociales y enmarcadas por un conjunto de condiciones objetivas, son constantemente modificadas por los sujetos en acción.

## **Actividades y recursos**

### **Actividad 1**

Esta actividad persigue como objetivo comprender a la Infancia como una construcción socio-histórica, desbiologizando y desnaturalizando el concepto.

Para indagar sobre los sentidos comunes que los estudiantes tienen de la Infancia proponemos:

-- Observar las imágenes que se presentan a continuación y leer los fragmentos correspondientes. Elaborar las consignas planteadas y luego establecer relaciones comparativas tomando en cuenta las características que tuvieron las sociedades de Antiguo Régimen y las sociedades modernas del siglo XIX.

-- Explicar con palabras propias por qué se puede pensar a la Infancia como un concepto que surge en la modernidad.

-- Debatir y poner en comparación el concepto de Infancia elaborado con las representaciones que los estudiantes tenían previamente de él.



**Madonna col Bambino**, Giotto di Bondone (1267-1337) fue un notable pintor, escultor y arquitecto italiano del Trecento. Se lo considera el primer artista de los muchos que contribuyeron a la creación del Renacimiento italiano

*«Hasta aproximadamente el siglo XVII, el arte medieval no conocía la infancia o no trataba de representarla; nos cuesta creer que esa ausencia se debiera a la torpeza o a la incapacidad. Cabe pensar más bien que en esa sociedad no había espacio para la infancia.» (Ariès, 1987:23)*

¿Por qué crees que el historiador Philippe Ariès plantea que en la Edad media no había espacio para la Infancia?



**La familia del duque de Osuna, Francisco de Goya y Lucientes (1746-1828)** fue un pintor y grabador español. Su obra abarca la pintura de caballete y mural, el grabado y el dibujo. En todas estas facetas desarrolló un estilo que inaugura el Romanticismo

La expansión del capitalismo y la consolidación de la burguesía a lo largo del siglo XIX llevaron a una profunda reformulación del orden social existente y rompieron definitivamente con los viejos elementos que habían caracterizado a la sociedad de Antiguo Régimen. Ello condujo al desarrollo de nuevas relaciones so-

ciales y se establecieron una serie de prácticas propias de la vida burguesa. Fue este el momento en el que surgieron las nociones modernas de familia e Infancia.

¿Por qué crees que la noción de Infancia se constituyó en este momento histórico?

A partir de estas obras es posible analizar en perspectiva comparada cuáles fueron las nuevas valoraciones y los sentidos que se le otorgaron a la niñez en dos momentos históricos distintos.

## Actividad 2

En esta actividad nos proponemos reconocer a la Infancia en tanto relación asimétrica que se constituye desde el mundo adulto de la sociedad patriarcal moderna occidental, tomando el juego como instrumento para la socialización de las relaciones de clase y género.

La noción «tradicional» de familia, al igual que el concepto de Infancia, es resultado de la profunda reformulación del orden social que tuvo lugar a lo largo del siglo XIX. Las nuevas necesidades de comodidad fueron buscadas en las viviendas previstas para la intimidad, en los nuevos barrios protegidos de toda contaminación popular. En este sentido, la familia y el hogar burgués se constituyeron en el espacio destinado a la protección del niño/a para aislarlo/a de los viejos lazos de sociabilidad considerados promiscuos. En el espacio de la intimidad, los juegos se convirtieron en una de las actividades principales. Durante siglos los mismos juegos habían sido comunes a las diferentes condiciones sociales aunque desde el comienzo de la era moderna se produjo una selección entre ellos y así, unos fueron reservados a los «niños/as acomodados/as» y otros a los/as «niños/as del pueblo». De esta manera, la selección de juegos marcaba las expectativas de la nascente sociedad capitalista con respecto a los/as niños/as. Asignaba roles a cada uno/a según su sexo y los/as sujetaba a las normas socioculturales que definían no solo su posición de clase sino también lo masculino y

lo femenino. A través del juego y de los juguetes, el hogar burgués reprodujo el «modelo convencional de familia» entendida como célula de la sociedad moderna. Un «tipo ideal» del que nunca había que alejarse, bajo pena de exclusión.

## Antón Pirulero, cada cual que atienda Su juego. La socialización de las niñas

Observa las imágenes que se presentan a continuación, las mismas pertenecen al libro infantil *Cómo cuidar a un bebé* perteneciente a la colección La niña moderna de 1973.



### El arte de arreglar bien una cuna

Un bebé vive en su cuna casi todo el día. Entonces, es necesario que esté cómodo y confortablemente instalado. Todas las mañanas, después del baño, se hace la cuna "completamente". Aunque el bebé sea todavía muy chiquito y no se mueva todavía, hay que sacarlo todo, sacudirlo, airearlo. Se cambia todo lo que está sucio o mojado.

**¿Qué se pone en una cuna?**

- Primero, un buen colchón de crín o gomaespuma. No demasiado blando para que no se deforme ni el bebé desaparezca en algún hueco.
- Por encima, una ancha sábana impermeable que se fija al colchón; no debe destizarse.
- Luego, un gran cuadrado de algodón blanco, que debe cubrir también ampliamente el colchón para que quede siempre en su lugar. Espeso, absorbente y suave, separa al bebé del impermeable y evita que se irriten sus piernitas y sus pies que se mueven sin descanso.
- A continuación, una almohada cuadrada, de crín, muy chata, cubierta de una funda-cartera. La sábana de arriba que combine con la funda.
- Por fin, una frazada de lana liviana y blanda y un pequeño acolchado o cubrepíe que se coloca en una funda de la misma tela que los adornos de la cuna.
- Si el bebé tiene el hábito de babear, se coloca un babero blanco, muy limpio, bajo su barbilla.
- La cuna se instala en una habitación tranquila, clara, no demasiado calentada, pero sin corrientes de aire. Y el bebé se sentirá maravillosamente bien.

7

## El arte de arreglar bien una cuna



Un bebé vive en su cuna casi todo el día. Entonces, es necesario que esté cómodo y confortablemente instalado. Todas las mañanas, después del baño, se hace la cuna "completamente". Aunque el bebé sea todavía muy chiquito y no se mueva mucho, hay que sacar todo, sacudirlo, airearlo. Se cambia todo lo que está sucio o mojado.

**¿Qué se pone en una cuna?**

- Primero, un buen colchón de crin o gomapluma. No demasiado blando para que no se deforme ni el bebé desaparezca en algún hueco.
- Por encima, una ancha sábana impermeable que se fija al colchón; no debe deslizarse.
- Luego, un gran cuadrado de algodón blanco, que debe cubrir también ampliamente el colchón para que quede siempre en su lugar. Espeso, absorbente y suave, separa al bebé del impermeable y evita que se irriten sus piernas y sus pies que se mueven sin descanso.
- A continuación, una almohada cuadrada, de crin, muy chata, cubierta de una funde-carera. La sábana de arriba que combine con la funda.
- Por fin, una frazada de lana liviana y blanda y un pequeño acolchado o cubrepié que se coloca en una funda de la misma tela que los adornos de la cuna.
- Si el bebé tiene el hábito de babear, se coloca un babero blanco, muy limpio, bajo su barbilla.
- La cuna se instala en una habitación tranquila, clara, no demasiado cálida, pero sin corrientes de aire. Y el bebé se sentirá maravillosamente bien.

7

## El bebé limpio



Marcela saca de la cuna un extraño bebé, sucio y llorón. Después de unos instantes, tendrá un hermanito limpio, sereno y perfumado. ¡Viva el baño matinal!

A partir de las tres semanas de edad, se baña todas las mañanas a un bebé, antes de la mamada de las 10. Se prepara todo: agua caliente, esponja, jabón, toallón, la canasta de tocar, ropas limpias. Después hay que ir a buscar al bebé en su cuna. Generalmente, los bebés adoran el agua; jugarán con placer, siempre que el agua esté a una temperatura agradable. La mejor manera de sostenerlo es la de Marcela: brazo y mano izquierdos, sosteniendo la cabeza fuera del agua, la mano derecha libre para laborar con facilidad todas las partes del cuerpo, sin olvidar todos los "pliegucitos" del cuello, las axilas, las nalgas, ni las orejas, los cabellos, la nariz, las uñas...

20

Considerando el concepto de infancia que proyectan las imágenes y el tipo de adulto que se piensa para el futuro:

¿Qué rol social se le atribuye a la mujer?

Asimismo estas imágenes que corresponden a un libro dedicado a la educación de las niñas nos permiten reflexionar críticamente sobre :

la construcción de la femeneidad

la división sexual del trabajo

la naturalización de los roles de género

la maternidad como mandato cultural

### Actividad 3

Más allá de los mandatos culturales presentes en la revista de la actividad anterior, que no resulta una excepción en la literatura para niñas, a lo largo de la historia existieron mujeres que se opusieron y resistieron estos mandatos socioculturales. Todas estas luchas libradas, muchas veces solitariamente, fueron sentando las bases de las conquistas a las que hoy en el siglo XXI acceden las mujeres. En tal sentido resulta pertinente que los/as alumnos/as:

a- Investiguen cuáles son estas conquistas.

b- Entrevisten a diferentes mujeres. Pueden ser de su familia, del barrio, de la escuela e indaguen sobre qué rol consideran que tienen las mujeres en la actualidad.

c- Relacionen las consignas a y b y luego elaboren conclusiones. Para ello, pueden tomar en cuenta los siguientes ejes:

. La sociedad está modelada sobre una matriz patriarcal.

. Muchas veces el rol de «trabajadora fuera del hogar» que asume la mujer no es una elección sino que es consecuencia del aumento de la explotación y la pérdida del poder adquisitivo del salario del hombre.

. El trabajo doméstico es «trabajo no remunerado».

## Actividad 4

Para visibilizar la resistencia que opusieron algunos actores frente a la imposición de los preceptos sociales y los dispositivos de disciplinamiento proponemos analizar la participación de los/as niños/as en las huelgas anarquistas en Rosario durante 1928.

Adaptación de: Menotti, Paulo, *Los gavroches de la revuelta proletaria. Participación de niños y jóvenes trabajadores en las huelgas anarquistas en Rosario durante mayo de 1928*, en: *Derechos Humanos, Educación y Memoria*, Tomo II, Gobierno de Santa Fe, Secretaría de Derechos Humanos, Santa Fe, 2013.

Para la década de 1920 la «moderna» Rosario, constituida en tanto ciudad puerto, estaba habitada por una cantidad creciente de trabajadores que representaban en gran parte a los obreros estibadores. Estos eran los trabajadores del puerto que se dedicaban a transportar bolsas de pesajes extremos (50-60 kilos) y generalmente eran empleados por día. Gran parte de ellos adhería a las ideas anarquistas y muchos militaban en la FORA Vº Congreso. El año 1928 fue particularmente significativo ya que, en el mes de mayo, se inició un ciclo de conflictividad social que tuvo como protagonistas a los trabajadores portuarios. El acontecimiento que disparó la unión de los trabajadores, materializado en una huelga general, fue el asesinato de Luisa Lallana, una joven obrera textil. A partir de ese momento, la ciudad experimentó la activación de la lucha social en la cual tuvieron un importante rol los niños y jóvenes.

Los «gavroches» fue el término que los anarquistas usaron para nombrar a los «chicos de la calle» que participaron de las movilizaciones. A partir de esta aclaración, la pregunta que surge es ¿Cómo fue interpretada la participación de estos niños por la sociedad rosarina? El análisis de la prensa resulta de gran utilidad a la hora de intentar encontrar algunas respuestas. La prensa «burguesa», hablaba de los niños como menores que cometían actos vandálicos

en el espacio público, y los calificaba de «oportunistas» y «desocupados», remarcando que eran personas que no beneficiaban al conjunto social. De esta manera, los medios formadores de opinión pública reproducían los conceptos de disciplinamiento social que hegemonizaban el pensamiento dominante de la época.

Dos leyes deben ser consideradas como interpelaciones fundantes que marcaron el recorrido de la Infancia a la adultez. Por un lado la ley 1420, que establecía el período de «edad escolar» y por otro la ley 10903 de Patronato de Menores, que codificó el campo de la minoridad en la Argentina. Sin embargo, estas leyes provocaron una división entre la noción de niñez y la noción de minoridad colocando en un lugar de privilegio a los «escolares» y creando su reverso maldito, el «menor». Si nos ubicamos en este contexto, los niños que participaron de las movilizaciones político-sociales en el año 1928 fueron «criminalizados». Gran parte de ellos no iba a la escuela, pero su educación y disciplinamiento transcurría en otros espacios: los talleres y los ámbitos de trabajo familiar. A estos niños se les enseñaba a trabajar porque tenían que ayudar a sobrellevar los bajos salarios de sus padres. En este sentido, participaron en el conflicto social enmarcados en su identidad de clase y en tanto parte de la «comunidad obrera».

A partir de este artículo es posible reflexionar acerca de:

¿La actividad desplegada por los niños en las protestas obreras se reconoce dentro del concepto «convencional» de Infancia?

Las diferencias que existen entre los conceptos «niñez» y «menor». ¿Por qué a estos niños denominados «gavroches» se los acusa de tener ideas «desviadas» y cometer prácticas «anormales»? Las respuestas pueden relacionarse con la función que tuvieron las instituciones normalizadoras y disciplinadoras de la sociedad moderna: la escuela, la cárcel, el manicomio.

La «criminalización» de los/las menores está indisolublemente ligada a la condición de pobreza. Además de todas las carencias ma-

teriales y de estar en los márgenes del sistema o incluso fuera de él, estos/as niños/as fueron «criminalizados» por no responder a los preceptos sociales. Tomando en cuenta lo dicho, establece comparaciones con las realidades que experimentan los/as niños/as hoy.

## Actividad 5

En el marco de la aplicación de políticas neoliberales se hace necesario comprender los cambios que tienen lugar actualmente en las condiciones sociales de la experiencia infantil, como por ejemplo la pauperización y criminalización de la Infancia. Para ellos sugerimos:

-- Investigar cuáles fueron las principales transformaciones que se produjeron durante la década neoliberal en la Argentina, tomando como eje el rol del Estado en materia económico-social.

-- Analizar las políticas neoliberales y las consecuencias sociales de su aplicación.

-- Mencionar cuáles son las formas que en la actualidad adopta el trabajo infantil en nuestro país. Para ello nos parece pertinente analizar los dos casos que se presentan a continuación:

### Caso I



«Una caja de hormigón o ladrillo ahuecado de dos por dos sin ventanas ni piso y con un agujero en el que cabe una mano que entra con plata y otra que sale con droga. Con eso alcanza. Así son los búnkers en Rosario en donde pibes y pibas laburan todos los días. (...)

Si me pagan bien, ¿por qué no voy a laburar acá?

Los pibes siguen en los búnkers, pese a los múltiples riesgos, porque con la plata que ganan acceden al consumo: se compran la moto, las zapatillas, la ropa. Les pagan por día, porque mañana no se sabe.

**Rosario: caen los pibes que atienden el búnker, Cosecha Roja.**  
Red de Periodistas Judiciales de Latinoamérica, 29/04/2014.

<http://cosecharoja.org/rosario-caen-los-pibes-que-atienden-el-bunker/>

A partir de la información precedente es posible responder a los siguientes interrogantes:

-- ¿Por qué los/as adultos/as optan por niños/as a la hora de buscar mano de obra para este tipo de actividades ilegales? Tomar en cuenta la noción de «minoridad» y buscar información para profundizar en ella.

-- Si bien la condición de minoridad implica un conjunto de protecciones legales estos/as niños/as son «criminalizados/as» por la sociedad. ¿Cuáles son las prácticas reales y discursivas que algunos sectores de la sociedad despliegan sobre estos/as niños/as?

-- Desde hace un tiempo circula en los medios de comunicación un proyecto político que pretende bajar la edad de imputabilidad de los menores. ¿Sería la solución a un problema que hunde sus raíces en el aumento cada vez mayor de las desigualdades sociales?

-- La exclusión social, con todo lo que ella conlleva, pero que particularmente se traduce en la imposibilidad de acceder al **consumo** que se erige como motor del sistema actual, sumada a la «certeza» errónea que tienen los/as pibes/as de que no hay más

que «hoy», deben invitarnos a reflexionar sobre nuestro presente. A partir de esta afirmación «el acceso a los bienes de consumo genera la ilusión momentánea de que se es parte del sistema» podemos responder la siguiente pregunta ¿Por qué estos/as niños/as eligen trabajar en los búnkers?

## Caso II

La sociedad occidental moderna fue construida sobre una matriz patriarcal que subsumía la actividad de la mujer al «hogar» y al mismo tiempo la subordinaba en la relación de poder que establecía con el hombre. Ver actividad 2.

La sociedad actual, modelada sobre esas bases, sigue reproduciendo en muchos aspectos y sentidos estos roles sociales que se le otorgaron en algún momento a los géneros.

Muchas veces se asume que las tareas domésticas solo corresponden a las mujeres y al mismo tiempo representan una obligación. Pareciera que es «algo natural» que solo les compete a ellas y de lo cual los hombres quedan eximidos. Esta naturalización que se hace del trabajo doméstico muchas veces se traduce en una de las formas que hoy adopta el trabajo infantil femenino.

La lectura del siguiente fragmento puede resultar una actividad adecuada para el análisis de este fenómeno.

**“Las niñas en la escuela: No al trabajo infantil doméstico”,** por Andrés Franco, Representante de UNICEF Argentina.

*«Las tareas domésticas que hacen las niñas en casas de terceros, remunerada o no, es trabajo infantil. Lavar la ropa, cocinar, planchar, limpiar pisos, asear el baño, fregar la cocina, atender la higiene y el cuidado de personas como una obligación cotidiana, en jornadas extendidas que se superponen con el horario escolar, es una manera de explotar laboralmente»*

*te a las chicas que asumen responsabilidades de mujeres adultas a edades muy tempranas. El trabajo de las chicas al interior de las casas también alimenta el círculo de la pobreza: de no mediar una intervención oportuna, son niñas que en el futuro tienen grandes probabilidades de repetir estos patrones sexistas y de exclusión social con sus propias hijas.(...) esta modalidad de explotación laboral tiene una fuerte connotación de género porque afecta principalmente a las niñas y adolescentes, suele ser invisible y en sociedades patriarcales se naturaliza con facilidad, perpetrando estragos silenciosos a los derechos en el desarrollo de la infancia. A esto se suma las actividades domésticas intensas en el hogar, que están más difundidas entre las mujeres, especialmente entre las adolescentes. (...) Las leyes por sí mismas no modifican los patrones culturales arraigados que facilitan la explotación laboral de los chicos y las chicas al interior de las casas, pero constituyen un antecedente importante para la definición de políticas y programas que deben ir acompañadas de un abordaje integral centrado en la reducción de la pobreza y en la generación de alternativas de trabajo decente para las familias pobres».*

-- El juego y el trabajo: instrumentos para la socialización de los géneros.

En la actividad II se analizó el proceso de socialización de los géneros a partir del juego. Sin embargo, no todas las niñas tienen la posibilidad de jugar, ya que muchas deben dedicarse al trabajo doméstico en sus propios hogares. En estos casos, que son numerosos pero invisibles, el proceso de socialización de los géneros no se da a través del juego sino del trabajo. En este sentido ¿por qué se considera al trabajo infantil femenino como perpetuador de las diferencias y desigualdades de género?

-- La división sexual del trabajo.

La expansión y consolidación del capitalismo en las últimas décadas del siglo XIX trajo aparejada la división sexual del trabajo. De esta manera, se asignó socialmente el trabajo asalariado a los varones y se estableció la remuneración que les reportó mayor

independencia, autonomía y reconocimiento. Por el contrario, el trabajo doméstico quedó relegado, infravalorado, no fue remunerado y eso lo volvió invisible. Mientras que el varón se iba a trabajar en busca de un salario para la subsistencia familiar, la mujer quedaba al cuidado del bienestar y de la vida de las personas, en particular de aquellas que no eran capaces de cuidarse a si mismas. Ello nos permite pensar a la familia como lugar para la reproducción, y específicamente, como lugar para la reproducción de la fuerza de trabajo.

Como actividad final invitamos a argumentar la siguiente afirmación:

Es en el hogar donde se incorporan miles de horas de trabajo para la producción de la fuerza de trabajo que no son remuneradas. Ha sido el trabajo doméstico el que ha reducido los costos de la producción total generando plusvalía a costa del ama de casa.

## Modelos socio-culturales de género e identidades desencontradas

Verónica Correa

**Contenidos a abordar:** Cultura, identidades y diversidades. Construcción de identidades. Derecho a la identidad. Representaciones de género hegemónicas. Identidades trans y lésbica.

### Sugerencias teóricas para su abordaje

Esta propuesta aborda algunos conceptos centrales para comprender los modelos socioculturales de género como el de cultura, entendida como el conjunto complejo de comportamientos de una sociedad en un momento determinado. Estos comportamientos son construidos históricamente y se reproducen transmitiéndose desde las generaciones adultas a las más jóvenes.

Específicamente nos proponemos analizar el lugar de la mujer dentro de nuestra cultura con el fin de comprender la manera en que la misma designa el campo de acción de las personas de manera diferenciada de acuerdo a sus datos biológicos. También reflexionaremos sobre la implicancia político-social de *nacer* mujer o varón en nuestra cultura. Para este análisis debemos retomar la categoría de género, trabajada tanto en la introducción como en los diferentes capítulos de este libro.

La sexualidad es un conjunto de prácticas y discursos relativos al género, al deseo, a la afectividad y a la reproducción que atraviesan transversalmente al sistema social y cultural. No es natural, está condicionada por el marco sociocultural en que se ubica y

se adecua a la realidad de cada contexto histórico concreto que le otorga legitimidad. Al igual que la sexualidad, la heterosexualidad ha sido creada a lo largo de un proceso histórico y social.

La heterosexualidad es el saber sexual hegemónico de nuestra sociedad, es necesario ubicar su construcción en el occidente judeocristiano de los últimos 200 años. La ciencia médica del siglo XIX “inventa” la heterosexualidad como concepto pero la regulación de los cuerpos, las sensibilidades, las prácticas erótico-afectivas preexisten determinada por las religiones.

La heterosexualidad tiene cuatro características básicas: defiende el matrimonio y/o la pareja estable, es coitocéntrica y reproductiva, define lo femenino como subalterno y lo interpreta desde la perspectiva masculina, y condena, persigue e ignora a los que se apartan del modelo, a las sexualidades no ortodoxas.

Históricamente la heterosexualidad nace asociada al trabajo asalariado y a la revolución industrial. El matrimonio y la pareja estable tiene sentido en una sociedad que diviniza el trabajo y moldea los cuerpos para la reproducción de fuerza de trabajo abocada a la fábrica.

Adrienne Rich (1986) construye el concepto de heterosexualidad obligatoria cuestionando que esta sea orientación sexual y planteando por ello que el resto de las sexualidades existen pero no son alternativas libres, sino socialmente castigadas. Denuncia a la heterosexualidad obligatoria como la norma social que exige y causa la invisibilización del lesbianismo. La heterosexualidad es la norma social, un régimen político, una institución obligatoria para las mujeres.

Por otra parte Monique Wittig (1978:4) plantea la existencia de un pensamiento heterocentrado, explica que es la concepción de sujeto universal heterosexual a partir del cual se construyen conceptos como los de mujer, hombre, diferencia sexual, estos conceptos en clave de heterosexualidad marcan a muchos otros como los de historia, cultura y realidad. Este pensamiento forma

leyes generales para todas las sociedades, épocas e individuos, excluyendo y marginando a todo lo que no se asemeja al universal heterosexual. La autora plantea que existe una tendencia a la universalidad, al creer que existe un único sujeto, un único modelo que es heterosexual. En este sentido la heterosexualidad ordena no solo todas las relaciones humanas sino también toda su producción de conceptos, así como los procesos inconscientes.

Esta sociedad heterosexual está fundada sobre la necesidad del “otro” diferente en todos los niveles, una necesidad ontológica que oprime no solo a lesbianas y homosexuales -los otros excluidos de la matriz heterosexual- sino a muchos diferentes, a las mujeres, a todos los que están en situación de dominados.

En este marco nuestra propuesta didáctica trata de problematizar la idea de cultura como universal y en la misma línea la concepción de las identidades homogeneizantes, sobre todo y específicamente las identidades de género. De esta manera, abordaremos el concepto de cultura como una construcción política e histórica que plantea una norma o modelo determinado. Para comprender cómo funciona esa norma y preguntarse qué pasa con quienes no la cumplen debemos cuestionar los estereotipos de género relacionándolos con la clase y la etnia para reflexionar sobre nuestro propio derecho a la identidad en el contexto de la cultura.

Las identidades desde nuestra cultura se plantean en un juego binario mujer/ varón, como las dos “únicas” opciones posibles y cada cual con características específicas, donde lo masculino aparece como lo dominante y lo femenino como lo subordinado.

Partimos de la idea de que la cultura determina modelos hegemónicos de género, así como también de identidades sexuales. Estos modelos asignan lugares de poder a los varones, blancos, heterosexuales y burgueses y constituyen como “lo otro” subordinado a las demás personas. En este mismo sentido también las mujeres como “otras” subordinadas producimos y reproducimos esos modelos culturales opresivos.

En esta línea, trabajar el concepto de cultura en el aula es necesariamente desarmar los roles de géneros e identidades sexuales y los mandatos sociales. Esta propuesta tiene como objetivo poder desentramar y analizar los parámetros de nuestra cultura en relación a los lugares de género, específicamente los de la mujer. Desde este punto de partida el desarme del lugar / modelo “mujer, occidental (blanca) burguesa y heterosexual” es uno de los principales objetivos.

Por otro lado es indispensable pensar junto con la cultura, la creación de las identidades, no ya como identidades colectivas, sino como identidad individual y subjetiva. Nos proponemos pensar en interrogantes sobre si hay sólo dos identidades genéricas, si existen otras formas de vivir y expresar la identidad de género, y cuánto de esas identidades son emergentes, contestatarias o reformadoras de la cultura tradicional.

Posicionarnos desde las experiencias lesbianas y trans puede darnos algunas de las respuestas para trabajar desde el aula identidades plurales y diferentes modos de vivirlas. Este recorte de trabajo se realiza de acuerdo a la necesidad de desarmar y analizar el lugar de mujer dentro de nuestra cultura y la ruptura explosiva que constituyen las diferentes identidades de lesbianas y trans, en algunos casos, transitando ese lugar de mujer. No tomaremos aquí la experiencia de varones homosexuales, ya que nos parece necesario y pertinente un abordaje puntual y posible; más allá de esto, recomendamos para una ampliación en el espectro de las identidades, el Libro de Osvaldo Bazán sobre la historia de la homosexualidad en la Argentina.

La escuela es el lugar de reproducción y transmisión de cultura. Analizar y reflexionar sobre la manera en que esta transmisión se lleva a cabo es un deber ético ineludible y una tarea inevitable para la ampliación/ habilitación de diversas identidades posibles y no sólo la tolerancia por estas. Como plantea Oscar Guasch (2000: 30), la tolerancia es un engaño, una mentira, un acto de caridad que no resuelve nada. Se tolera a los disidentes y a las minorías siempre

y cuando no exijan derechos. Pueden permitirse el tolerar quienes detentan una situación de poder, mientras las minorías excluidas solo existen en la masa amorfa de “lo otro” tolerado.

Nos parece interesante para comenzar con esta propuesta, introducir el concepto de cultura que la antropóloga feminista Rita Segato nos plantea (2010:7). Para ella, la cultura y su patrimonio son percibidos como una decantación del proceso histórico, lo residual de la experiencia histórica acumulada en un proceso que no se detiene. La acumulación de ese sedimento llega a conformar lo que percibimos como usos, costumbres y nociones de apariencia quieta y repetitiva.

Para ella es mejor hablar de *Pluralismo Cultural*. Este pluralismo es percibido no a partir de la diferencia de un patrimonio único, estable, permanente y fijo de cultura o una verdad cristalizada, sino como un vector histórico. Los sujetos colectivos de esa pluralidad de historias son los pueblos, con autonomía deliberativa para producir su proceso histórico. Si la cultura es una construcción a lo largo de la historia de determinado pueblo, este pueblo puede intentar cambiar los rasgos o características que oprimen o excluyen para mejorarla. La posición de Rita Segato nos permite pensar en un cambio permanente en dónde todo puede ser criticado, revisado y hasta transformado. Este es el sentido de nuestro análisis.

## **Actividades y recursos**

Como punto de partida es ineludible proporcionar a lxs estudiantes fragmentos de textos teóricos sobre el concepto de cultura.

MEAD, Margaret (1937)

*“La cultura significa el conjunto complejo de comportamientos tradicionales que ha sido desarrollado por la raza humana y que sucesivamente son aprendidos por cada generación. Una cultura es menos exacta. Puede significar las formas de comportamiento tradicional que*

*son características de una sociedad dada, o de un grupo de sociedades, o de cierta raza, o de cierta área, o de cierto período del tiempo”.*

GIDDENS, Anthony (1991) [1989] *Sociología*. Madrid, Alianza.

*“Cultura se refiere a los valores que comparten los miembros de un grupo dado, a las normas que pactan y a los bienes materiales que producen. Los valores son ideales abstractos, mientras que las normas son principios definidos o reglas que las personas deben cumplir” (1991, p. 65).*

Luego de analizar y discutir los conceptos arriba transcritos sugerimos que el alumnado defina su propia definición de cultura a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué rasgos, características y comportamientos son propios de tu cultura? La función de la docente es la de intentar guiar el análisis hacia los roles de género inscriptos en nuestra cultura, con preguntas guía:

¿Cuáles son los ideales de vida en nuestra cultura?

¿Que se espera de varones y mujeres?

Desde aquí partimos hacia el análisis de lo que significan otras identidades dentro de “la cultura” y cuestionaremos la idea de una cultura única y homogénea.

Para este ejercicio resulta pertinente trabajar con dos textos que permiten comprender a partir de diferentes experiencias cómo se construye el “ser mujer” dentro de la cultura occidental latinoamericana. Asimismo permite visualizar cómo esta construcción de identidades se distancia del tradicional modelo de mujer en la misma cultura.

Es necesario introducir y presentar a las autoras que vamos a trabajar para saber quiénes son, y cuáles son sus experiencias de vida.

GLORIA ANZALDÚA. Fue una académica activista política chicana, lesbiana, feminista, escritora y poeta.

SUSY SHOCK. Actriz, escritora, cantante y docente. Se reconoce como “artista trans sudaca”. Vive en Buenos Aires. Actualmente está de gira con Poemario Trans Pirado (recital musical poético) por todo el país.

## **Movimientos de Rebeldía y culturas que traicionan.** **Gloria Anzaldúa**

*Tuve que abandonar el hogar para poder encontrarme a mí misma, encontrar mi propia naturaleza intrínseca, enterrada bajo la personalidad que me había sido impuesta.*

*Fui la primera en seis generaciones en salir del valle, la única de mi familia en dejar la casa, pero no abandone todas las partes de mí: conserve la tierra de mi propio ser.*

*Tenía una voluntad testaruda que intentaba movilizar todo constantemente a mi alma bajo mi propio régimen, vivir la vida en mis propios términos sin importar lo inadecuados que resultarían para los demás.*

*Cada pedacito de confianza en mí misma que laboriosamente lograba reunir, recibía una paliza diaria. No había nada de mí que mi cultura aprobara.*

*La cultura moldea nuestras creencias. Percibimos la versión de la realidad que ella comunica. Paradigmas dominantes, conceptos predefinidos que están como incuestionables, imposibles de desafiar, nos son transmitidos a través de la cultura. La cultura la hacen aquellos en el poder-hombres. Los varones hacen las reglas y las leyes, las mujeres las transmiten.*

*La cultura - léase los hombres - pretende proteger a las mujeres. En realidad mantiene a la mujer en roles definidos.*

*Gran parte de lo que la cultura condena se focaliza en las relaciones de parentesco. El bienestar familiar, la comunidad y la tribu son más importantes que el bienestar individual.*

*En mi cultura el egoísmo está condenado, sobre todo en las mujeres, la humildad, la generosidad, la ausencia de egoísmo, es considerado una virtud.*

*Me siento completamente libre para rebelarme contra mi cultura. "...No tengo miedo a traicionarla". "Cuando dejé mi casa*

*no perdí el contacto con mis orígenes, porque lo mejicano forma parte de mí.*

*Pero yo no glorificaré aquellos aspectos de mi cultura que me hayan dañado, y que me hayan dañado bajo el pretexto de protegerme.*

*Lo que quiero es poder contar con las tres culturas – la blanca, la mexicana y la india. Quiero la libertad de poder tallar y cincelar mi propio rostro”. “...mi propia cultura mestiza” (2004:71-80).*

### **SUSY SHOCK. Reivindico mi derecho a ser un monstruo Y QUE OTROS SEAN LO NORMAL.**

*Yo, yo pobre mortal! equidistante de todo, Yo DNI 20598061, Yo primer hijo de la madre que después fui , vieja luna de esta escuela de los suplicios, amazona de mi deseo, perra en celo de mi sueño rojo, Yo reivindico mi derecho a ser un monstruo, ni varón, ni mujer ni XXY ni H2O , Yo monstruo de mi deseo, carne de cada una de mis pinceladas, lienzo azul de mi cuerpo , pintora de mi andar, no quiero más títulos que encajar, no quiero más cargos ni casilleros, ni el nombre justo que me reserve ninguna ciencia, Yo mariposa ajena a la modernidad a la posmodernidad a la Normalidad oblicua, silvestre, vizca, artesanal, poeta de la barbarie con el humus de mi cantar con el arcoíris de mi cantar y con mi aleteo reivindico mi derecho a ser un monstruo Y QUE OTROS SEAN LO NORMAL, qué el Vaticano normal , el credo en Dios y en la Virgísima normal, los pastores y los rebaños de lo Normal, el Honorable Congreso de las Leyes de lo Normal, Yo sólo llevo las prendas de mis cerillas, el rostro de mi mirar, el tacto de lo escuchado y el gesto avispa de besar y tendré una teta obscena de la luna más perra en mi cintura, y el pene erecto de las guarritas alondras y siete lunares, setenta y siete lunares , qué digo! setecientos setenta y siete lunares de mi endiablada señal de crear mi bella monstruosidad, mi ejercicio de inventora de ramera de las torcazas, mi ser yo, mi ser yo entre tanto parecido, entre tanto domesticado entre tanto metido de los pelos en algo, otro nue-*

*vo título que cargar, baño de damas o caballero, nuevos rincones para inventar, yo transpirada, mojada, nauseabunda, germen de la aurora encantada de la que no pide más permiso y esta rabiosa de luces mayas, luces épicas, luces parias, menstruales, marlenes, dianasacayanes, sin biblias sin tablas sin geografías sin nada, solo mi derecho vital a ser un monstruo o como me llame o como me salga como me pueda el deseo y la fucking ganas mi derecho a explorarme, a reinventarme hacer de mi mutar mi noble ejercicio, veranearme, otoñarme, invernarne las hormanas, las ideas, las cachas toda el Alma, Amén.*

Analizar los textos a través de estas preguntas guía:

¿Dentro de qué culturas están escribiendo las autoras?

¿Que implica ser mujer para cada una de ellas?

¿Que implica ser normal?

¿Cómo lo viven?

¿Qué reflexión se puede realizar luego de la lectura de estas poetizas?

A partir de las conclusiones devenidas del debate resulta un ejercicio interesante que cada estudiante redacte su propio manifiesto.

## **Otras actividades**

Esta actividad se realiza con las netbooks. Para realizar esta propuesta con las tics es necesario comenzar creando un perfil de Facebook en dónde lxs estudiantes puedan ir volcando todo lo producido durante la propuesta. Allí se publicarán las respuestas a las consignas, reflexiones y quien lo desee su propio manifiesto. Asimismo podrán compartir todo lo que vaya surgiendo a lo largo del desarrollo de la actividad, música, imágenes, textos.

La información sobre las autoras está disponible en internet, el video de Susy Shock puede encontrarse en youtube.

## Glosario:

**Sexo:** clasificación cultural binaria (macho/hembra/ hombre mujer) de las personas y los otros seres vivos de acuerdo a criterios genéricos, biológicos, físicos y fisiológicos. Debe observarse, sin embargo, que los cromosomas, las hormonas, las gónadas, las estructuras sexuales internas y los genitales externos, presentan una diversidad mucho mayor de lo que se cree, lo que pone en duda la división estricta en dos sexos.

**Género:** se refiere a cómo las distintas sociedades construyen los roles y comportamientos de hombres y mujeres a partir de la diferencia sexual entre unos y otras. Por lo tanto el término distingue los aspectos atribuidos a las personas desde un punto de vista social de los determinados Biológicamente.

**Heterosexualidad:** personas que tienen una orientación sexual hacia personas de distinto sexo (mujeres que se sienten atraídas por varones o varones que se sienten atraídos por mujeres).

**Homosexualidad:** personas que tienen una orientación sexual hacia personas de su mismo sexo (mujeres que se sienten atraídas por otras mujeres o varones que sienten atraídos por otros varones).

**Identidad sexual:** es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento de nacimiento.

**Orientación sexual:** se trata de la atracción sexual y afectiva que sentimos por otras personas.

**Heteronormatividad:** es un concepto de Michael Warner, comprende al conjunto de relaciones de poder que establecen que un tipo de sexualidad es normal. Estas relaciones construyen en nuestra cultura reglas dónde las relaciones heterosexuales son el modelo a seguir y se institucionalizan de tal manera que implican pensar que es la única manera válida de relación posible entre las personas. La heteronormatividad no solo reglamenta los modos de relación deseada, sino que trata de crear una sexualidad idealizada en dónde no sólo se incluye a la orientación

sexual sino también cuestiones de raza, clase, género y prácticas sexuales. La sexualidad como la conocemos no es producto de la homofobia sino de un cúmulo de regímenes normalizados (racismo, sexismo, clasismo, discursos normalizados sobre las prácticas sexuales) que sirven para definir y delimitar qué tipos de sexualidades son apropiadas y cuáles no.

Las personas que no se ajustan a este sistema o que rechacen pertenecer al mismo son calladxs o invisibilizadxs. Las instituciones heteronormativas bloquean el acceso a la participación legal, política y en la educación de estas personas.

**Reproducción social:** reproducción de las prácticas sociales recurrentes de los individuos o grupos en interacción, reproducción de los actores en los sistemas sociales, la reproducción de las instituciones entre los actores y la reproducción de las instituciones<sup>1</sup>.

**Mandatos de género:** cumplimiento de lo que el orden simbólico establece como lo que debe ser, lo que se espera de las mujeres y lo que se espera de los hombres<sup>2</sup>.

**Identidad de género:** vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente profundamente, lo cual podría corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento. No debe confundirse con la orientación sexual, de la que es independiente, puesto que las personas trans pueden ser hetero, homo o bisexuales.

**Expresión de género:** exteriorización de la identidad de género de una persona, incluyendo la expresión de la identidad o la personalidad mediante el lenguaje, la apariencia y el comportamiento, la vestimenta, las características corporales, la elección del propio nombre, etc.

---

1 Extraído de wikipedia en dOnde se cita a Carbonero, María A. (1996): “Familia, estado y reproducción social. La operacionalización del concepto de desmercantilización”, en Taula. Quaderns de pensament, nº 25-26.

2 Información obtenida en <http://creacionpositiva.org/banco-de-recursos/MALETA%20SRTA%20CRESPIS/03-def.pdf>

**Trans:** expresión genérica que engloba a travestis, transexuales y transgéneros. Debe tenerse en cuenta que estas categorías no son completamente excluyentes y que por diferentes motivos su significado varía entre países, incluso entre hispanohablantes.

**Transgénero:** persona cuya identidad y /o expresión de género no se corresponde necesariamente con el género asignado al nacer, sin que esto implique la necesidad de cirugías de reasignación u otras intervenciones de modificación corporal. En algunos casos no se identifican con ninguno de los géneros convencionales (masculino y femenino).

**Homofobia, Lesbofobia, transfobia:** una percepción o mirada deliberada individual, grupal o social que expresa una visión intensamente negativa acerca de gays, lesbianas, trans y bisexuales. Esta actitud hostil puede expresarse, hacia los varones gay o mujeres lesbianas, como rechazo silencioso o asumir distintos tipos de violencia verbal o física; en todos los casos conlleva una limitación al acceso de los derechos y de las libertades de este grupo de personas.

**Transexual:** persona que construye una identidad de género (sentimientos, actitudes, comportamientos, vestimenta, entre otros aspectos) diferente a la que le fue asignada en su nacimiento. En muchas oportunidades requieren para la construcción corporal de la identidad tratamientos hormonales y /o quirúrgicos incluyendo intervenciones de reconstrucción genital.

**Intersexual:** persona cuyo cuerpo sexuado (sus cromosomas, gónadas, órganos reproductivos y/o genitales) no encuadra dentro de los estándares sexuales masculinos ni femeninos que constituyen normativamente la diferencia sexual promedio. Tradicionalmente se ha utilizado el termino “hermafrodita”, hoy desaconsejado.

**Gay:** varón homosexual.

**Lesbiana:** mujer homosexual.

**Heterosexismo:** asunción de que todas las personas son heterosexuales y que la heterosexualidad es más deseable que cualquier

otra opción sexual. El heterosexismo es también la estigmatización, denigración o negación de cualquier cosa no heterosexual y esta actitud se emplea para justificar el maltrato, la discriminación y el abuso de personas que no se ajustan a la heterosexualidad normalizada, muchas de las cuales interiorizan esta actitud, lo que provoca en ellas una negación de sus propias identidades.