

El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en las escuelas

Marcela Bilinkis y Mariana García Palacios

Marcela Bilinkis – Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
marcela.bilinkis@gmail.com

Mariana García Palacios – Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
Consejo Nacional de Investigaciones científicas y Técnicas.
mariana.garciapalacios@gmail.com

Cita: Bilinkis, Marcela y García Palacios, Mariana. 2015. “El desarrollo esperado: una aproximación a la sexualidad en la niñez desde las experiencias formativas en las escuelas” en Revista *Lúdicamente*, Vol. 4, N°7, Año 2015 mayo, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 20 de Diciembre de 2015 y aceptado para su publicación 20 de Marzo de 2015

Resumen

En este artículo nos proponemos estudiar las formas en que son concebidas las diferencias sexo-genéricas en las escuelas, haciendo foco especialmente en las interpretaciones que se producen alrededor de un supuesto proceso de identificación y desarrollo en la niñez en lo que respecta a la sexualidad y el género. A través del análisis de registros de situaciones escolares producidos por docentes (en su mayoría de Nivel Inicial y Primario) en el contexto de los cursos de formación sobre género, niñez y educación que dictamos en la Escuela de Capacitación (CePA), de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, nuestra intención es poner de manifiesto el modo en que la lógica binaria sexo-genérica pareciera actualizarse en las prácticas cotidianas de las escuelas y funcionar, a la manera de diagnóstico, produciendo sentidos que anticipan en la niñez una definición de la sexualidad. Para ello, primeramente, presentaremos nuestras reflexiones acerca del lugar otorgado en las prácticas escolares a aquello que pareciera concebirse como “desarrollo normal” de la sexualidad en la niñez. En segundo lugar, con el fin de dar inicio al planteo analítico de las situaciones escolares, realizaremos una breve

Abstract

In this article we seek to investigate the varied ways in which the sexo-generic differences are conceived in schools. In particular, we pay special attention to those interpretations that assume the existence of a process of identification and development of gender and sexuality during childhood. Through the analysis of situations that teachers reconstruct from their own practices within our educational courses for teachers of Buenos Aires's schools focused on childhood, gender and education, our aim is to reveal the way in which the binary logic seems to inform every day practices at school. In this sense we maintain that the binary logic anticipates a crystalized definition of childrens' sexuality, working as a sort of diagnosis. In order to reach our goal, we first describe what is conceived at school as the “normal development” of childrens' sexuality, and we will reflect on its importance. Secondly, we summarize briefly the different theoretical perspectives on gender and sexuality within the anthropology of education. Finally, we will describe the processes of creation of otherness that take place in the analyzed experiences.

aproximación a los abordajes acerca de la sexualidad y el género dentro de la antropología y la educación, para, por último, dar cuenta de los procesos de alterización y marcación que operan en las experiencias narradas por lxs docentes de las escuelas.

Palabras clave: niñez, sexualidad, heteronormatividad, experiencias formativas, escuelas

Key words: childhood, sexuality, heteronormativity, formative experiences, schools.

Cuestiones preliminares

A partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.110/06) en 2006, se conformó en la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CePA) un equipo destinado a llevar a cabo la formación y actualización docente. En ese espacio y de forma ininterrumpida hasta la actualidad, hemos llevado adelante cursos para docentes de diferentes niveles educativos y áreas de enseñanza, en los cuales la propuesta consiste, principalmente, en indagar los aportes de los estudios de género en las prácticas educativas a partir del registro y análisis de situaciones vividas en la cotidianeidad de las escuelas. Es de decir que, a medida que transcurren las clases en las que nos desempeñamos como profesoras, solicitamos a lxs docentes registrar situaciones que les resulten significativas para analizar desde las herramientas conceptuales que construimos en el curso. Así, tras el correr de los distintos ciclos lectivos desde el 2006 en adelante, nos encontramos con un conjunto de registros de situaciones escolares elaborado de forma anónima por docentes que ejercen en diferentes niveles educativos y áreas curriculares (en su mayoría, de Nivel Inicial y Primario) de las escuelas de la CABA.

Con el objetivo de sistematizar esas reconstrucciones de situaciones escolares, en escritos anteriores describimos las premisas que orientan los cursos de formación que brindamos, procurando, por un lado, analizar las clasificaciones de género que permean los registros elaborados por docentes (García Palacios y Bilinkis, 2013a), y, por el otro, revisar las intervenciones que ellxs realizan en torno a la desigualdad de género en las propuestas lúdicas de jardines de infantes (García Palacios y Bilinkis, 2013b). El trabajo que presentamos en esta oportunidad da continuidad a esos escritos, pero se centra en las formas en que son concebidas las diferencias sexo-genéricas en las escuelas, haciendo foco especialmente en las interpretaciones que se producen alrededor de un supuesto proceso de identificación y desarrollo en la niñez en lo que respecta a la sexualidad y el género.

A través del análisis de las situaciones elaboradas por docentes, la intención es poner de manifiesto el modo en que el binarismo sexo-genérico pareciera actualizarse en las prácticas cotidianas de las escuelas y funcionar, a la manera de diagnóstico, produciendo sentidos que anticipan en la niñez una definición de la sexualidad.

Para ello, primeramente, presentaremos nuestras reflexiones acerca del lugar otorgado en las prácticas escolares a aquello que pareciera concebirse como “desarrollo normal” de la sexualidad en la niñez. En segundo lugar, con el fin de dar inicio al planteo analítico de las situaciones escolares, realizaremos una breve aproximación a los abordajes acerca de la sexualidad y el género dentro de la antropología y la educación, para, por último, dar cuenta de los procesos de alterización y marcación que operan en las experiencias narradas por lxs docentes de las escuelas.

La niñez y la sexualidad vistas desde el “desarrollo esperado”

En las distintas situaciones que lxs docentes acercan a la capacitación puede advertirse un particular modo de interpretar el proceso de identificación en la niñez en lo que

respecta a la sexualidad y el género. En contraste con las contribuciones que desde las ciencias sociales se han producido en orden de poner de relieve el dinamismo, las redefiniciones y reelaboraciones que realizan los sujetos, en el conjunto de registros escolares realizados en el marco del curso, se desprende cierta insistencia en el carácter fijo e invariable de las identidades.

En paralelo, encontramos situaciones en las cuales pareciera erigirse un límite etario en la definición de una supuesta identidad en lxs niñxs, que se correspondería a un momento específico de su desarrollo. Así, observamos que algunxs de lxs adultos que se vinculan con ellxs en las escuelas consideran que existe un “tiempo de exploración” en el que lxs niñxs estarían ensayando identificaciones contrarias a las esperadas que, luego de cierta edad, podrían cristalizarse y convertirse en “motivo de preocupación”. Lo que sigue son algunos de los registros en los que estas ideas aparecen claramente formuladas :

En una reunión de padres en sala de dos años, unos padres me consultan muy preocupados por su hija y sus conductas que son de varones: quiere vestirse de azul y en su cumple quiere el disfraz de varón. Ante esta consulta respondí que es algo característico de la edad, que no es algo para preocuparse.

En una sala de dos años, un papá fue a buscar a su nene y cuando entra a la sala ve que su hijo estaba jugando con la tabla de planchar y la planchita, y aunque mi compañera le explicó que era común, que los nenes exploran todos los juguetes a esa edad, el padre se enojó muchísimo.

Estaba en la sala de 5 años, juego en el rincón de dramatizaciones (...). Uno de los nenes, Martín, tomó ropa y se disfrazó haciendo de “mamá”. En un momento, entró la coordinadora del jardín y me dijo: “¿por qué Martín tiene pollera? No puede disfrazarse de nena, ya tiene 5 años”.

Desde nuestra perspectiva, estas situaciones registradas desde la voz de lxs docentes presentan resonancias de una conceptualización de la niñez propia de las teorías clásicas de la psicología del desarrollo (por ejemplo, de Freud y Piaget), en la que aquella es entendida como una etapa de desarrollo progresivo que, secuenciada en diferentes subetapas o estadios, culminaría en la adultez. La influencia de estas teorías puede encontrarse en las ciencias sociales: los estudios de socialización (Mead, 1985 y 1993, entre otros) estuvieron fuertemente permeados por las investigaciones provenientes de la psicología sobre el desarrollo infantil. Aunque estos estudios pudieron problematizar la idea de que el proceso de desarrollo fuera universal, no lograron desestabilizar por completo la noción de que el desarrollo, aún “culturalmente particularizado”, finaliza en la adultez (García Palacios, 2012). En ese sentido, la infancia ha sido concebida como un escalón previo a la etapa de plenitud adulta.

Con respecto al desarrollo sexual, es bien sabido que las teorías que Freud elaboró y reformuló a lo largo de su obra han contribuido con la ampliación de la definición de la sexualidad imperante en la época, incorporando tanto la sexualidad infantil como las manifestaciones consideradas “perversas” (ver, entre otras, Freud, 1905, 1910, 1916) . Por otro lado, debe reconocerse que en las tesis de Freud, la sexualidad queda definitivamente separada de las necesidades biológicas, ya que si bien puede sostenerse que, para el autor, ésta nace apuntalada en la satisfacción de necesidades orgánicas, pronto se separa de ellas y, al seguir un complejo desarrollo, de ningún modo se encuentra determinada de antemano: “la intuición radical de Freud se concreta en la tesis de que la formación del deseo inconsciente y de la sexualidad no está determinada por esas necesidades físicas” (Elliott, 1995: 39). En este sentido, lejos de la visión clásica de la identidad del sujeto como dato acabado y trascendental, la tesis que Freud sostiene implica que la realidad psíquica sólo de manera gradual, y en términos generales, precariamente, adquiere su organización en tanto subjetividad formada (Elliott, 1995). En este desarrollo de la sexualidad, el proceso de reducción por medio del cual se llega desde la sexualidad infantil perversa polimorfa a la homosexualidad resulta paralelo al operado para el caso de la heterosexualidad, y, por lo tanto, puede pensárselos como un continuum (Weeks, 1998). Así, tal como sostiene Weeks, “Freud se distanció de toda idea de que la homosexualidad fuese un signo de 'degeneración' -un término muy favorecido en el siglo pasado- sobre la base de que esto no era sino 'un juicio de valor, una condena en lugar de una explicación'" (1998: 74).

Ahora bien, como el mismo autor señala, las interpretaciones posteriores en el marco de la teoría psicoanalítica (y aún algunas ambigüedades dentro de los escritos de Freud) dieron lugar a la idea de que, de todos modos, podemos considerar la existencia de un “esquema normal de desarrollo” y a las sexualidades no heterosexuales como “interrupciones” o “inhibiciones” de ese desarrollo sexual (Weeks, 1998). Como también se ha señalado para el caso de otras teorías del desarrollo, la dificultad radica en que, siguiendo a Wertsch, “no se puede hablar coherentemente de desarrollo sin plantear un objetivo final ideal” (1998:67), por lo que la postulación de un “telos”, de un final “adecuado” o “esperado”, convirtió a las teorías de la psicología del desarrollo en potenciales evaluaciones de “normalidad”, así como puede observarse en las siguientes situaciones escolares:

En una sala de 4 años una maestra pidió a sus compañeritos que miraran a un nene de su sala. Los compañeros se asoman y ven a un nene que está bailando muy efusivamente una canción de “Patito feo”. Una de las maestras le dice al nene: “¡Qué bien que bailás! ¿Te gusta “Patito”?” A lo que el nene contesta: “Sí, ésta es mi canción favorita”. Las maestras se miran y una de ellas, refiriéndose a las actitudes y movimientos afeminados que tenía el nene e insinuando que sería homosexual, pregunta: “¿Vos decís que ya no hay vuelta atrás?” La otra docente le contestó: “La verdad es que no sé, pero no creo que tenga muchas opciones”.

La maestra de tercer grado me dice: “Sabés, estoy pensando algo desde hace un tiempo: Leonel, cuando sea grande va a ser gay”. Le contestó: “¿Si?, ¿te parece?, ¿por?”. Me

dice: "No sé, tiene esas actitudes por momentos de histérica y me dan ganas de decirle: 'nene, emezá a hacerte hombre de una vez por todas. Pero perfila para gay'".

De lo anterior se desprende, en primer lugar, que la heterosexualidad es interpretada como el cauce principal del "desarrollo esperado" para lxs niñxs. Pasado el "tiempo de exploración", en definitiva, se pronosticaría un desvío en el desarrollo, que requeriría ser reencauzado aún cuando se sospeche de su eficacia. Este sería, pues, un resorte fundamental en el funcionamiento de una lógica binaria sexo-genérica que opera anticipando una definición de la sexualidad en la niñez, tal como analizaremos más adelante.

Por otro lado, además de que la identidad pareciera aquí ser percibida como un fenómeno acabado e inmutable, se prescribe de manera lineal a un determinado comportamiento genérico: puede observarse en las aseveraciones del tipo "actitudes y movimientos afeminados", "actitudes por momentos de histérica". Esta concepción se dejaría entrever, especialmente, cuando la identidad que se supone fijada en lxs niñxs pareciera corresponderse con una identidad alterizada y, en consecuencia, "devaluada". Precisamente, recurriendo a los estudios antropológicos acerca de la sexualidad, el género y la educación, intentaremos en los siguientes apartados, problematizar estas interpretaciones y prescripciones en torno a la sexualidad en la niñez.

Sexualidad y género en la escuela: una perspectiva antropológica

Durante décadas, las aproximaciones deterministas y esencialistas, provenientes en la mayoría de los casos del campo de la biomedicina, han logrado hegemonizar el modo en que es comprendido el fenómeno de la sexualidad (Bilinkis, 2014). En Antropología, durante la mayor parte del siglo XX, tuvo gran vigencia lo que Vance (1997) llama el "modelo de influencia cultural". Esta perspectiva, fundada sobre premisas biologicistas, concebía que en la sexualidad era posible rastrear significaciones y aspectos transhistóricos y transculturales. El binarismo entre hombres y mujeres y nociones como el "impulso sexual" aparecían así reificados como universales. De este modo, aún cuando este modelo, según la autora, pone de relieve el papel de la cultura en la configuración y variabilidad de los comportamientos sexuales, no logró desestabilizar el presupuesto de que la sexualidad en última instancia está determinada biológicamente (Bilinkis, 2014). La misma tendencia se dio en las investigaciones que se ocuparon de las particularidades culturales en la construcción de las feminidades y masculinidades, que se produjeron en el campo de la antropología desde sus inicios. En la incipiente problematización de estas cuestiones, las etnografías, según Lamas (1997), se concentraban en la descripción de los llamados papeles sexuales en las diversas culturas, con la intención de dar cuenta de la participación diferencial de hombres y mujeres en las instituciones sociales (ver, por ejemplo, Mead 1985 y 1993). Estos estudios, que sentaron las bases de los estudios de género, discutieron fuertemente con posicionamientos teóricos que entendían la masculinidad y la feminidad como derivaciones "naturales" de características biológicas y destacaron la existencia de una interpretación simbólica de la diferencia sexual. De este modo, abrieron el camino para analizar los mecanismos sociales a través de los cuales se instituyen las representaciones

y prácticas de "lo femenino" y "lo masculino". Sin embargo, en la mayoría de los casos, no se logró inicialmente desarticular la supuesta naturalidad del binarismo sexual.

En definitiva, el esencialismo biologicista implicado en la idea de que el sexo tiene un mandato biológico básico que presiona contra la matriz cultural (Weeks, 1998) y que constituye la base incuestionable sobre la que se erigen las variables interpretaciones socioculturales subyace en los primeros abordajes que la antropología desplegó para aproximarse a las temáticas de la sexualidad y el género.

La revisión teórica y el cuestionamiento general a los postulados antropológicos tradicionales sobre la sexualidad y, en especial, a aquellos que aluden a la imbricación bipolar y fija entre biología y cultura, surgió con el impulso de los movimientos feministas y de diversidad sexual, y el activismo por los derechos civiles (Bilinkis, 2014). Esto dio lugar a una heterogeneidad de aportaciones dentro de la disciplina orientadas por el constructivismo social y cultural (entre otros, Rubin, 1975 y 1989; Vance, 1991 y Weston, 1998). Por otra parte, más allá de la multiplicidad de abordajes que se han propiciado dentro del campo de los estudios de género, un aspecto relevante lo constituye su permanente intención de, por un lado, dar cuenta de cómo a través de distintas instituciones sociales, políticas, religiosas y económicas, se producen relaciones de poder implicadas en las formas de concebir las diferencias sexuales (Lamas, 1997; Conway, Bourque y Scott, 1997; Scott, 1993; entre otros), y, por otro lado, de comprender cómo la lógica de género impacta en las demás dimensiones de la vida social (Moore, 1999) a través de un discurso genérico que restringe las posibilidades y actualiza permanentemente el binomio hombre/mujer (Butler, 2006).

Asimismo, los aportes realizados en el campo de los estudios antropológicos sobre educación en torno a los "usos de la diversidad" dentro de las prácticas sociales (Neufeld y Thisted, 1999; Montesinos, Pallma y Sinisi, 1995; Novaro y Diez, 2012), constituyen una base teórico-epistemológica fructífera a la hora de indagar el modo en que es interpretada la diversidad sexo-genérica en las escuelas. De acuerdo con una gran cantidad de investigaciones etnográficas en espacios escolares, podemos sostener que el concepto de diversidad ha sido utilizado de modos diferentes, apelando a distintos sentidos; en muchas ocasiones, inclusive, como una manera de encubrir las relaciones sociales desiguales. De aquí puede derivarse la importancia que adquiere la constante interrogación acerca de los procesos que producen y reproducen las diferenciaciones y jerarquizaciones que estructuran las diversidades, ya que en la mayoría de los casos estos procesos cristalizan y justifican las desigualdades en la realidad social. A su vez, resulta crucial prestar atención a posibles intersticios dentro de las prácticas cotidianas en los cuales estas desigualdades pueden ser problematizadas.

Tal como hemos sostenido en trabajos anteriores (García Palacios y Bilinkis, 2013a y 2013b), el enfoque relacional que es propio de la perspectiva de género cobra una nueva relevancia en relación con el estudio antropológico de los procesos de identificación y diferenciación social, y de los vínculos entre la diversidad cultural y las desigualdades sociales. De este modo, tanto el análisis de las interpretaciones en las que la diversidad, lejos de ser abordada relacionamente, es concebida como depositada en ciertos grupos o personas, como de los procesos de marcación y desmarcación, devienen centrales en una aproximación que intente dar cuenta de la construcción social de la sexualidad en las escuelas, como veremos en el siguiente apartado.

Los procesos de (des)marcación: La construcción de la heteronorma

Numerosos estudios provenientes de distintos campos disciplinares atestiguan que la sexualidad, aunque ha sido históricamente velada, es sin lugar a dudas una dimensión inherente a las prácticas educativas. Es por ello que muchas investigaciones revelan, desde una perspectiva de género, los modos en que la escuela produce un campo delimitado de identificaciones sexo-genéricas (Nari, 1995; Lopes Louro, 1999; Morgade, 2001 y 2011; Tomasini, 2008; entre otros). Retomando estos aportes y basándonos en las diferentes situaciones que lxs docentes han acercado a los cursos para reflexionar colectivamente, podremos observar cómo la concepción del género desde una lógica binaria, atributiva y jerárquica (Fernández, 2001) pareciera permear la mayoría de las interacciones cotidianas en la escolarización de lxs niñxs.

Tal como se dejaba entrever en los registros anteriores, los que presentaremos a continuación reconstruyen escenas en las que ciertxs niñxs son vistxs como portadorxs de un “problema”, porque se considera que no se adecúan a lo que socialmente se espera en virtud de una supuesta pertenencia a un colectivo genérico determinado. Estas situaciones suelen ser entendidas como un desafío a las prácticas escolares, por lo que se supone que requieren una “solución”, lo que, a su vez, habilita la intervención docente:

Estaba la docente con la maestra celadora en el patio. Los niños y niñas jugaban por el tobogán y trepadora y una nena que era brusca en sus juegos, se tira del tobogán arrebataadamente y la celadora dice “¡Pero qué cosa! ¡Es una nena y juega así!”

Sala de 4 años: Franco mostraba actitudes femeninas; cuando hablaba, cuando caminaba. Le agradaba jugar en el rincón de la casita, siempre elegía ropa de mujer; en una ocasión la señorita sacó la ropa de mujer y dejó solamente corbatas, camisas; él se hizo una cartera con una corbata y una pava.

Durante una clase de educación física la profesora dice que van a jugar al fútbol y a saltar aros. Los chicos deciden jugar al fútbol y las nenas saltar los aros, salvo una que quiere jugar al fútbol. Los varones comienzan a ‘cargarla’ por su preferencia, la llaman ‘varonera’ y no la quieren dejar jugar porque ‘ella es una nena y las nenas no juegan al fútbol’.

La última de las situaciones narradas nos muestra claramente que lxs docentes participan activamente de la construcción del binarismo, por ejemplo a partir de propuestas que se suponen dan la libertad de elección, pero que ofrecen sólo dos opciones que han sido generizadas socialmente (fútbol y aros). Veamos a continuación otras intervenciones docentes que pueden analizarse en el mismo sentido:

En una sala de 2 años, los chicos y las docentes jugaban a disfrazarse, inventando diversas situaciones como disparadores de juego dramático. Uno de los nenes pidió a las maestras que lo ayudaran a ponerse un vestido y que quería usar los zapatos de princesa que había encontrado en el canasto. Ante este pedido las docentes cruzaron miradas y expresiones buscando alguna respuesta en la otra. Finalmente, decidieron explicarle que vestidos y zapatos altos usan solamente las mujeres como mamá, las señas y las tías, las nenas, pero que si tenía muchas ganas de usarlos, podía ponerse un rato el vestido pero no los zapatos.

Una de las actividades que se realizaban una vez a la semana era el juego-trabajo, dónde los chicos pueden elegir entre distintas propuestas de juego. A lo largo de la actividad, pueden cambiar de opción y jugar a otra cosa. La docente a cargo de este grupo solía hacer comentarios a los chicos influyendo en la decisión final. Por ejemplo, cuando un nene decía “yo quiero jugar en la casita”, la maestra le respondía: “¿estás seguro? Mirá que fulano y mengano (amigos varones del nene) van a jugar en el rincón de construcción”. La misma conducta se repetía cuando una nena quería jugar por ejemplo con los bloques y autos, le decía que eran todos nenes los que estaban en ese grupo y que se iba a aburrir o que la iban a lastimar.

Los alumnos de quinto grado se encuentran en recreo. Una alumna se acerca llorando por haber sido golpeada por un compañero durante el juego. La docente de turno pregunta cómo ocurrió el accidente. Otra compañera contesta “es que ella estaba jugando con los varones”. La docente responde: “¡También vos! Jugando a juegos de varones... bueno quedate acá tranquila que se va a pasar”.

Las situaciones narradas por lxs docentes evidencian una subyacente lógica de género que organiza las actividades y propuestas en las aulas y salas de las escuelas. Aquí, desde una “norma desmarcada” ciertos niñxs son “marcados” como “distintos”. Cuando una norma se desmarca, logra invisibilizar tanto los mecanismos por los que particulariza a ciertos grupos como el proceso por el cual se erige a sí misma como universal (y por lo tanto “esperada”). De este modo, la clave del proceso de desmarcación no consiste únicamente en que los grupos marcados no puedan ser vistos como representantes “típicos” de la norma, sino también en que se invisibilizan los complejos mecanismos por los que históricamente fue inscribiéndose la norma que finalmente opera destacando la “otredad” (Briones, 1998). Las prácticas de alterización, de marcación de las diferencias y jerarquización de la diversidad sólo pueden comprenderse teniendo en cuenta las relaciones de poder dentro de los grupos sociales y entre ellos. Es por ello que, de acuerdo con estos desarrollos conceptuales, podemos acercarnos a la comprensión de los modos en que, en las situaciones escolares, se actualiza el proceso por el cual la normativa de género hegemónica se torna a sí misma invisible y marca como “particulares” o “diferentes” a quienes supuestamente no cumplirían con ella (“niñas varoneras” o “niños maricas”) (García Palacios y Bilinkis, 2013a y b). De este modo, son los mismos mecanismos que construyen una norma, como en el caso de la heterosexualidad, los que se actualizan y recrean cotidianamente, como hemos analizado en las escenas presentadas por lxs docentes. En definitiva, la

heteronormatividad, en tanto marco regulatorio y de inteligibilidad de género (Butler, 1999), implica la construcción y las actualizaciones de un discurso sobre el género que opera restringiendo las posibilidades de imaginar alteraciones con respecto a un binarismo sexo-genérico que aparece, así, como el modo exclusivo de entender el campo del género, como el único disponible socialmente y, por lo tanto, naturalizado (Butler, 2006).

En resumidas cuentas, tal como afirma Fassin (citado en Tin, 2012), la heterosexualidad lejos de ser normal, es normada. Y en tanto que cualquier noción de desarrollo implica una norma (Weeks, 1998), resulta fundamental señalar que de acuerdo con este mismo proceso normativo, la marcación genérica que opera sobre aquellxs que se “desvían”, aparece reinterpretada como una anticipación de una supuesta sexualidad “no heterosexual”.

Comentarios finales

A partir de las diferentes reconstrucciones de situaciones escolares realizadas por docentes de distintos niveles educativos, en este escrito procuramos analizar las dimensiones en las cuales en la cotidianeidad escolar pareciera cobrar textura la lógica binaria sexo-genérica. Informadas por los aportes de la antropología interesada en la educación y niñez, la sexualidad y el género, nos propusimos indagar los elementos centrales que se articulan en una narrativa específica sobre la sexualidad, en la que se clasifica el comportamiento de lxs niñxs en función de un esquema de desarrollo, que al concebirse como normal establece unas opciones como posibles y alteriza las demás.

De este modo, establecimos cómo, desde cierta conceptualización de la niñez proveniente de las teorías clásicas de la psicología del desarrollo, lxs docentes consideran que existe un “tiempo de exploración” en el que está permitido que lxs niñxs ensayen identificaciones, aún cuando se conciban como contrarias a las esperadas. Luego de este período, parecería que estas identificaciones podrían cristalizarse y convertirse en “motivo de preocupación”. Desde este marco explicativo, entendemos que la noción de desarrollo constituye un enclave normalizador dentro de la matriz heterosexual. Así, cuando se trata de niñxs, en última instancia, los sentidos hegemónicos sobre la feminidad y masculinidad traen consigo la idea de una identidad género-determinada: los niños son “niños” y las niñas, “niñas”.

Problematizando estas asignaciones desde los desarrollos teóricos que dan cuenta de la producción normativa de la heterosexualidad obligatoria, intentamos exponer que no sólo se tiende a visibilizar y marcar cualquier comportamiento que no se adecúe a las expectativas de género hegemónicas, sino que la lógica binaria sexo-genérica también funciona a modo de diagnóstico, anticipando una supuesta definición de la sexualidad.

Bibliografía

Bilinkis, Marcela (2014): “Niñez y sexualidad infantil. Los debates parlamentarios de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral”. En Castro Esnal, Analía et. al. (eds.): Entre pasados y presentes IV: estudios contemporáneos en ciencias antropológicas. Asociación Amigos del Instituto Nacional de Antropología, Buenos Aires.

- Briones, Claudia (1998): La alteridad del 'cuarto mundo'. Una deconstrucción antropológica de la diferencia. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Butler, Judith (1999): El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona: Paidós.
- Butler, Judith (2006): Deshacer el género. Barcelona: Paidós.
- Conway, Jill, Susan Bourque y Joan Scott (1997): "El concepto de género". En: Lamas, Marta (comp.): El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG – UNAM.
- Elliott, Anthony (1995): Teoría social y psicoanálisis en transición (Sujeto y sociedad de Freud a Kristeva). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, Ana María (2001): "El fin de los géneros sexuales". S/d.
- Freud, Sigmund (1979/1905): Tres Ensayos de una Teoría Sexual. Obras Completas, Volumen VII (1901-1905). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1979/1910): "Cinco conferencias sobre el psicoanálisis". Obras Completas, Volumen XI (1910). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1979/1916): "Conferencia XX: La vida sexual de los seres humanos". Obras Completas, Volumen XVI (1916-17). Buenos Aires: Amorrortu.
- García Palacios, Mariana (2012): "Religión y etnicidad en la experiencias formativas de los niños y niñas de un barrio toba de Buenos Aires". Tesis de Doctorado, Antropología, UBA.
- García Palacios, Mariana y Bilinkis, Marcela (2013a): "Antropología, educación y género en la capacitación docente", Boletín de Antropología y Educación, Programa de Antropología y Educación, FFyL, UBA. Año 4, Nº 6.
- García Palacios y Bilinkis (2013b): "Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente", Lúdicamente, Año 2 Nº4, Octubre 2013, Buenos Aires.
- Lamas, Marta (1997): "La antropología feminista y la categoría 'género'" y "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría 'género'". En Lamas, Marta (comp.): El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG – UNAM.
- Lopes Louro, Guacira (2001): "La construcción escolar de las diferencias sexuales y de género". En Gentili, Pablo (comp.) Códigos para la ciudadanía. Buenos Aires: Santillana.
- Mead, Margaret (1993) [1939]: Adolescencia, sexo y cultura en Samoa. Barcelona: Ed. Planeta Agostini.
- Mead, Margaret (1985): Educación y cultura en Nueva Guinea. Barcelona: Paidós.
- Morgade, Graciela (2001): Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgado, Graciela (2011): (coord.) Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa. Buenos Aires: La Crujía.

Montesinos, María Paula; Sara Pallma y Liliana Sinisi (1995) “¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los ‘unos y los otros’ (y de nosotros también)”. Ponencia presentada en la 5° Reuniao do Mercosul, Tramandaí, Brasil.

Moore, Henrietta (1999): Antropología y feminismo. Valencia: Ediciones Cátedra.

Nari, Mariana (1995): “La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)”. En Revista Mora, Nº 1, Buenos Aires, Argentina.

Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel (comps.) (1999): “De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires: EUDEBA.

Novaro, Gabriela y María Laura Diez (2012): “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”. En: Courtis, Corina y María Inés Pacecca (comps): Discriminaciones étnico-nacionales y religiosas – Un diagnóstico participativo. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Rubin, Gayle [1975] (1996): “El tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”. En Lamas, Marta. (comp.) El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: PUEG – UNAM.

Rubin, Gayle (1989): “Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad”. En Vance, Carole (comp.): Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina: 113-190. Madrid: Ediciones Revolución.

Scott, Joan (1993): “El género: una categoría útil para el análisis histórico”. En Cangiano, María y Linsay Dubois (comp.): De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las ciencias sociales. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Tin, Louis-Georges (2012): La invención de la cultura heterosexual. El cuenco de plata, Buenos Aires.

Tomasini, Marina (2008): “Categorización sexual y socialización escolar en el Nivel Inicial”. En Morgade, Graciela y Graciela Alonso (comp.): Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la “normalidad” a la disidencia. Buenos Aires: Paidós.

Vance, Carole (1997): “La antropología redescubre la sexualidad: un comentario teórico”, Estudios Demográficos y Urbanos 12 (1-2): 101-128

Weeks, Jeffrey (1998): Sexualidad. México: PUEG – UNAM y Paidós.

Wertsch, James (1998): La mente en acción. Aique, Buenos Aires.

Weston, Kath (1998): “Long Slow Burn: Sexuality and Social Science”. New York, Londres: Routledge.