

EL GÉNERO EN EL CUERPO INFANTIL

KARLA JEANETTE CHACÓN REYNOSA / LETICIA PONS BONALS / JUAN CARLOS CABRERA FUENTES

Universidad Autónoma de Chiapas

RESUMEN: La ponencia presenta resultados obtenidos de una investigación etnográfica realizada durante 2008-2009 en cuatro escuelas de nivel preescolar diferenciadas por su ubicación (dos en Madrid, España, una en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas y la otra en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México), la pertenencia de sus estudiantes a grupos socioeconómicos diversos (zona marginada indígena, popular, urbana media, residencial), así como por el sistema administrativo (dos escuela son públicas y dos privadas). A pesar de esta diferencias en las cuatro resalta el papel tipificador de la escuela al asignar significados diferenciados genéricamente al cuerpo. En la infancia tiene lugar la inserción del cuerpo en un género representado, producido y sustentado a partir de tener en cuenta los conceptos construidos

socialmente de feminidad y masculinidad a fin de ajustarse a ellos.

La perspectiva teórica recupera el del análisis sociológico del cuerpo, que presenta la configuración y el reconocimiento del cuerpo infantil en la trama de sentido sociocultural, los valores y significados que se construyen en torno a él, en la escuela.

Para finalizar se exponen dos casos que expresan con claridad la relación que existe entre corporeidad y género, a partir de las interacciones llevadas a cabo en las escuelas.

PALABRAS CLAVE: Cuerpo, Género, Infancia, Escuela, Preescolar.

Introducción

La escuela es una institución tipificadora, moldeadora de prácticas corporales que se relacionan con el género. En ella se ejerce un poder que se encarna en las profesoras, en los directivos, en los niños y en las niñas, en las múltiples interacciones que los vinculan. Esas formas de relación suponen una situación estratégica compleja, que implica que tanto niños como niñas aprendan a partir de esquemas y *hexis* corporales a percibirse y situarse en categorías preestablecidas, desde donde los/as tipifican y desde donde también ellos/as mismos/as lo hacen con los/as demás, ejerciendo una relación no igualitaria y legitimando una relación de dominación basada en una construcción social de género naturalizada.

Lo aquí expuesto son algunos resultados de una investigación de corte etnográfico realizada en cuatro escuelas de preescolar diversas por su ubicación (dos en Madrid, una en San Cristóbal de Las Casas y otra en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez) y su administración (dos públicas, dos privadas).

El punto de partida fue la consideración del cuerpo infantil como una encarnación diferenciada del género, propiciada y auspiciada por determinados valores y significados socioculturales que se visualizan en la escuela como una instancia tipificadora.

La teoría que permitió interpretar la información recaba de las observaciones realizadas entre 2008-2009 proviene del análisis sociológico del cuerpo, que presenta la configuración y el reconocimiento del cuerpo infantil en la trama de sentido sociocultural, los valores y significados que se construyen en torno a él, en la escuela.

Durante la infancia, emerge la escuela como una instancia en la cual los niños/as aprenden, a través de y en las interacciones y comunicaciones, a regularse en su encuentro con otros/as, con quienes comparten no sólo el tiempo y el espacio, sino las posibilidades y las imposibilidades de su corporalidad sobredeterminadas por la edad, el género, la clase social, la etnia y la cultura a la que se adscriben.

El cuerpo, como objeto de estudio, ha sido abordado principalmente en las ciencias naturales, en las cuales se le ha estudiado como una entidad biológica, como un organismo vivo que nos conduce al análisis del cuerpo, desde su forma (morfología) y el funcionamiento (fisiología) de cada una de sus partes y órganos, desde donde la medicina mantiene su orientación en el tratamiento y curación de las enfermedades derivadas del cuerpo humano; desde la ciencias sociales, particularmente en la psicología, se ha estudiado al cuerpo desde una perspectiva orientada hacia el enfoque de la percepción e imagen que del cuerpo se desprenden; mientras que en la antropología y la sociología, desde sus diferentes aristas, el análisis se centra en la comprensión del cuerpo como una construcción sociocultural, una situación histórica.

Las teorías sobre el cuerpo pretenden explicar y comprender cómo lo corporal se ha procesado en lo social, lo cultural y en la política, como en el caso de la obra de Foucault (1992 y 2006), con su análisis del biopoder, que nos sitúa en el poder que se hace funcionar sobre y en el cuerpo y el sexo, o bien de Pierre Bourdieu (1991, 2005) quien sostiene la explicación de una sociedad por medio de las estructuras, en las que el agente está

corporeizado y encarna, un depósito de esquemas, pensamiento y acción que son incorporados tal cual un capital. Bourdieu (1991) se refiere a este depósito de esquemas, de estructuras estructurantes como un poder arbitrario, el *habitus*, mediante el cual el cuerpo es un lugar de inscripción de valores y significados sociales.

Apuntando a que el cuerpo, por tanto, es una situación histórica, una construcción social. Así el análisis del cuerpo devino en un campo emergente de estudio, en el que se problematiza culturalmente al cuerpo, y en el cual, atendiendo al llamado de Turner (1989) para la conformación de la denominada Sociología del cuerpo, el cuerpo se convierte en el centro y eje de reflexión y análisis.

Dentro de este campo de análisis Turner (1989, 20) insistía en una nueva teoría de la experiencia vivida en el mundo social y cotidiano, relacionada con la acción social que Le Breton (2002) superó al resaltar al cuerpo como un eje de la relación con el mundo, del tiempo y del espacio, articulado por medio de la socialización, la interacción y la educación desde la infancia.

El género en la infancia

Durante un período aproximado de cuatro años (de los tres a los siete años) los niños y niñas aprenden en sus cuerpos y desde ellos, a percibirse y a concebirse en grupos encasillados, en relación principalmente al género, la clase y la etnia, en los cuales se clasifican y desde los que clasifican a los demás.

Van conociendo y asimilando gradualmente que “el cambio de las meras apariencias no conlleva un cambio en su condición de pertenencia a un determinado morfismo ni para sí mismo, ni para los demás...” (Fernández, 2004: 44, 45), sin embargo en sus juegos, sus preguntas, sus diálogos y su *hexis* corporal está presente la pertenencia a un morfismo determinado.

Los comportamientos enseñados y aprendidos por medio de la socialización en la escuela –pero a su vez iniciados en la familia-, son utilizados paralelamente para confirmar y distinguir características desiguales entre niños y niñas, definiéndose las primeras inscripciones y marcas corporales.

Estas marcas encarnadas se visualizan en maneras de ser, de comportarse, de vestirse, actitudes y aptitudes de niña y niño; que aluden tanto a un despliegue de disposiciones,

de hábitos en formas de comportamientos, de indumentaria y de sentimientos para entonces situarse, posicionarse en busca de la aprobación social en el mundo de niños y niñas.

Si a un/a niño/a se le pregunta, cómo sabe que lo es se remite siempre a la diferencia sexual y a las atribuciones y características que tienen unos sobre las otras y que los posiciona en el mundo social de manera desigual. Verbigracia:

“Somos diferentes porque nosotras tenemos vagina y ellos pene” (Rosa e Isela).

“Ser niña, es tener diferentes los ojos” (Carolina).

Además, en este entorno dicotómico que prescribe en los cuerpos y que deriva en una absoluta disparidad de posibilidades e imposibilidades, prohibiciones y concesiones asignadas según el género, se favorece y privilegia al sexo masculino (Osborne, 2002:57,58). En la búsqueda de explicaciones a la instauración de este orden dicotómico, Osborne (2002) a toma como referencia los trabajos de Mead, para argumentar que son las cosmovisiones de los distintos pueblos y civilizaciones que al descansar sobre un principio masculino y otro femenino, parten de diferencias biológicas y crean así una visión del mundo, generando un sistema de creencias que moldea y elabora el dato biológico de manera definitiva.

Un sistema de creencias, que en términos de Bourdieu (1991), nos reporta una visión del mundo que actúa como la mejor fundada de las ilusiones colectivas. Ajustando los cuerpos, femenino y masculino, a determinados significados y valores por medio de una coacción social en la cual se legitima la posición de fuerza del varón, haciéndolo superior frente a lo femenino, lo que lo hace representante de la humanidad en general, modelándose todo ello desde la infancia, en la cual se aprenden éstas y otras asociaciones y evaluaciones a partir de la interacción y comunicación en los juegos, juguetes, hábitos y aficiones.

“Los niños juegan a golpes, las niñas juegan a princesas” (Sofía).

“Si me pega Karina, no me duele, porque yo soy hombre” (José Manuel).

Y en donde además, a partir de la interpretación del cuerpo, de ver el cuerpo (Butler, 2007) se diferencian a varones de mujeres a partir de inferencias culturales, no siempre exactas y en su mayoría poco fiables, imputables a su apariencia corporal, a su presentación ante los demás (Goffman, 2006) por ejemplo, su modo de vestir, su acicalamiento, su postura corporal, entre otras.

“Si un chico tiene el pelo largo y pendientes, entonces es un chico raro” (Guadalupe).

“Todas las niñas usan aretes y moños en el pelo... si eres una niña lo debes usar”. (María Luisa).

“Si caminas moviéndote mucho, entonces eres una niña” (Mónica).

El género cobra fuerza en la acción simbólica colectiva, en la medida en que los procesos de significación elaborados en la simbolización cultural de la diferencia sexual producen efectos en el imaginario de las personas.

El género es una construcción simbólica de la diferencia sexual que a la vez es “fundamento y entramado de la subordinación femenina (que) se construye culturalmente diferenciado en un conjunto de prácticas, ideas y discursos...” (Lamas, 2000: 393, 394).

Ello apunta a que el género, es una construcción social arbitraria de lo biológico “y en especial del cuerpo, masculino y femenino, de sus costumbres y de sus funciones, en particular de la reproducción biológica, que proporciona un fundamento aparentemente natural a la visión androcéntrica de la división sexual del trabajo y, a partir de ahí, de todo el cosmos” (Bourdieu, 2005:37).

Al constituirse la identidad subjetiva a la que alude Scott (1996), en la infancia tiene lugar la inserción de un cuerpo en un género representado, producido y sustentado a partir de tener en cuenta los conceptos construidos socialmente de feminidad y masculinidad a fin de ajustarse a ellos. Sin embargo, aquí anotaríamos que, en la construcción de esas/las subjetividades, de las identidades, el género se pone en juego por medio de la negociación o la resignificación que los/as agentes hacen de lo normativo, de las resistencias, de lo permitido, de lo considerado normal y de lo regulado, en cuyo proceso de negociación o resignificación resultan afectados/as.

Si bien al ponerse en juego el género se hace (Butler, 1998) y este ir haciendo el género involucra un conjunto de estrategias, un estilo que no es totalmente un *autoestilo*, sino que al ser un estilo vivo, está regido o influido por la historia, una historia que condiciona y limita las posibilidades “...entonces el género (es un) estilo corporal.

Al hacer el género, en tanto interpretación cultural o significación del hecho biológico –el sexo-, se hace el cuerpo y en este sentido lo que se encarna, según Butler (1998), es un modo concreto de encarnación, una encarnación de posibilidades que están condiciona-

das por una convención histórica en la que se manifiesta una desigualdad de poder, de espacio, de prácticas y de tiempos entre los modelos arbitrarios de ser niña o niño, de lo femenino y lo masculino. Así las docentes reproducen esta convención:

“Bien sentados por favor, no vamos a empezar hasta que los vea sentados... a ver tú Di-anita, siéntate bien: baja tu faldita y cierra tus piernitas...” (docente colegio público de México).

Lo que nos llevaría a suponer que los niños y las niñas son disciplinados corporalmente por las profesoras en las escuelas, regulando y preparando el cuerpo infantil para el mundo social. Este control disciplinario, independientemente de producir cuerpos dóciles, busca también producir cuerpos generizados a través de la interacción y comunicación escolar. (Martín, 1998: 497). A continuación se exponen algunas prácticas corporales observadas que expresan con claridad la performatividad del género (Butler, 1998, 2007) en Pablo, niño de cinco años que asiste a la escuela pública en Madrid a quien se le refuerza la *sociodicea* (Bourdieu, 2005:32) recompensándolo por la manifestación de comportamientos corporales masculinos, aunque él se inclina hacia lo femenino; y María una niña tzeltal en cuya comunidad indígena se presenta una marcada división sexual del trabajo (Fábregas, 2001). María crece en un entorno de pobreza y marginación social, en el cual los usos y costumbres de su grupo poblacional se reflejan en su corporalidad.

Pablo ¿Niña o niño?

Pablo es un niño de cinco años cuya identidad de género se percibe como confusa por su profesora. Tanto ella como sus compañeros/as, argumentan que con él no hay nada claro en cuanto a su identidad: es niño pero se divierte con las chicas, sus juegos son de chicas y busca a toda costa sentarse y estar con ellas. Lo que provoca más de un problema y ruptura con sus compañeros porque no saben si incluirlo o no en sus juegos y aficiones debido a que en él no resuenan las características esperadas de acuerdo con su género que involucran tanto su conducta como su personalidad y sus prácticas.

En la clase, la profesora despliega toda una serie de dispositivos corporales –tanto en su propio cuerpo como en el de Pablo-, vale la pena decir que con poco éxito, para desalentar y no animar las prácticas corporales que no le deben ser propias, tales como: su manera de sentarse, de tocarse el pelo, de pararse, de hablar, de caminar, de correr, entre muchas otras posturas y el mantenimiento de ellas, que a menudo llega a sancionar,

aislándolo de la convivencia con los demás. Veamos un ejemplo recreado del Diario de campo:

Mientras terminan un dibujo. Manuel ve como Pablo coge el rotulador rosa y con él pinta su dibujo. Lo queda viendo mientras hace una mueca de desagrado, el coge el rotulador amarillo, lo ve, se ve y asiente. Antonio lo ve también y le reclama a Pablo:

-¿Por qué hiciste el dibujo de una chica, si Elena pidió que nos dibujáramos?

-No es una chica. ¡soy yo!- Expresa Pablo.

Esta escena tomada de entre muchas otras que se observaron hace evidente que la escuela toma el sexo no sólo como identificador fisiológico sino también social, para impartirles posibilidades e imposibilidades, oportunidades y prohibiciones diferentes a los niños y niñas, que a su vez encarnarán y modelarán su corporalidad.

La marginación de María

María, es una niña de 5 años que fue matriculada en el colegio por un grupo público de asistencia social, ya que vivía literalmente sola en la calle, lo que le valió el mote entre sus propios compañeros/as y profesora de *niña de la calle*. Poco después apareció la madre, quien ahora se encarga de su asistencia, se trata de una indígena veinteañera¹⁷⁰, madre soltera de dos hijos más, expulsada de su comunidad y refugiada en casa de una familia, en donde en menos de doce metros cuadrados perviven en condiciones miserables.

En la escuela, María es inadvertida por sus compañeros/as y ella misma trabaja en su cuerpo la difuminación, la táctica (De Certeau, 2000) de empequeñecerse ante los demás. A continuación se relata cómo las condiciones de vida de María pueden no sólo reflejarse en su cuerpo sino hacer corporalidad. Veamos algunas observaciones anotadas en el Diario de campo:

En el pórtico María es una niña recogida en sí misma, sus movimientos corporales son parsimoniosos y limitados, el uso que hace del espacio es menor que el resto de sus compañeros, cuando aparece en el espacio escolar es cautelosa. Apenas se asoma por la verja, se pega a la pared evitando así ser vista, mientras que el resto de sus compañeros/as entran triunfalmente por las puertas del colegio. Ya en clase trata siempre de ocupar el menor espacio posible, cuando está sentada o de pie: mantiene sus brazos pega-

dos al cuerpo y baja la mirada ante cualquier interacción ocular. Respeta todas y cada una de las normas a pies juntillas. Su profesora no tiene quejas de ella pero tampoco elogios, sus compañeros/as saben su nombre pero muy pocas veces lo pronuncian, porque no la incluyen por iniciativa propia en los juegos.

A la hora del patio, María juega sola, ella entonces coloca su cuerpo sobre la pared y juega a ser parte de ella, se reclina sobre la corteza de un árbol, sobre las puertas de las aulas escolares o se sienta a jugar con su dedo. Pareciera que quisiera unir su cuerpo a las cosas y ser una con ellas. Si corre con suerte y alguien la llama a jugar lo hace con mesura y siempre con las niñas.

Lo que aquí se hace evidente son las posturas corporales de María que manifiestan la influencia de sus experiencias, su cuerpo se protege de los abusos haciéndose débil y frágil ante los demás. Sus disposiciones corporales van dando lugar a su postura corporal que deriva de su corta historia de vida. Cuando se reclina sobre cualquier objeto, se puede advertir que intenta camuflarse en ellos manteniendo viva la percepción de empequeñecer corporalmente de repente.

Las distancias corporales que mantiene con sus compañeros/as se ensanchan más con los niños que con las niñas y cuando se sienta cerca de una niño, mientras él en la silla mantiene sus piernas separadas, ella las aprieta con su falda, signo inequívoco de lo femenino, asociado con el cierre, sumisión y recato en contraposición con la expansión y el dominio de lo masculino (Parejo, 1995).

Su andar sigiloso, a pasitos breves, su mirada recatada, su vestimenta, su acicalamiento, su peinado (a trenzas con cintas de colores), su manera de hablar y expresarse, (por ejemplo, al nombrar cosas en la clase en su lengua materna o con dificultades al hablar el español) son, de acuerdo con García-Selgas, Romero y García-García (2002) *marcas sobrevisibilizadas* que establecen diferencias relacionales, jerárquicas y que al delimitar exclusiones preservan espacios de privilegio y opresión.

Conclusiones

Hablar de género en la infancia nos lleva al umbral de la instrucción y aprendizaje corporal femenino y masculino. Desde el nacimiento y durante toda la vida la persona se enfrenta a expectativas sociales generadas en relación con el género, que afectarán todos los as-

pectos que la constituyen e identifican y que la marcarán: el uso de una indumentaria, el empleo de ciertos colores, los juguetes, las aficiones, los juegos e incluso el habla, el comportamiento y la personalidad. Las expectativas divergentes parecen entonces perpetuar, en la diferencia natural, el desarrollo dicotómico, masculino y femenino, de sentimientos, pensamientos, percepciones, principios, acciones y visiones de una realidad sexuada. En la infancia, la escuela aparece como la institución en la cual se disciplinan los cuerpos. En este proceso la diferenciación genérica se acentúa e impone significados a los niños/as.

Referencias

- Bourdieu, Pierre. (1991) *El sentido práctico*. Madrid: Taurus. (e.o. 1980)
- (2005) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, Judith. (1998) "Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista" (pp. 296-314) en *Debate feminista*. Vol. 18. Octubre. México.
- (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- De Certeau, Michel. (2000) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: ITESO/ Universidad Iberoamericana.
- Fábregas, Puig Andrés. (2001) *Chiapas, el futuro de una sociedad*. Lleida: Milenio.
- Fernández, Juan. (2004) "Perspectiva evolutiva: Identidades y desarrollo de comportamientos según el género" En Barberá, Ester e Isabel Martínez Benlloch (Coords.) *Psicología y Género*. Madrid: Pearson.
- Foucault, Michel. (1992) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- (2006) *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI. (e.o. 1976)
- García Selgas, Fernando, Bachiller, Romero y García, García Antonio (2002) "Sujetos e identidades en la globalización" (9-68 pp) En Cuadernos de derecho judicial. No.5. Ejemplar dedicado a: *La globalización económica, incidencia en la relaciones sociales y económicas*. Madrid: Consejo General del Poder Judicial.
- Goffman, Erving. (2006) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu. (e.o. 1959)
- Lamas, Martha. (2000) "Violencia simbólica, mujeres y prostitución" En *Antropología Política*. México: Plaza y Valdés.
- Le Breton, David. (2002) *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva visión. (e.o. 1992)
- Osborne, Raquel. (2002) *La construcción sexual de la realidad. Un debate en la sociología contemporánea de la mujer*. Madrid: Cátedra/Universitat de Valencia.

- Parejo, José. (1995) *Comunicación no verbal y educación. El cuerpo y la escuela*. Barcelona: Paidós
- Scott, J. W. (1996) "El género: una categoría útil para el análisis histórico" (265-302 pp) En Lamas, Martha (Comp.) *El género: la construcción social de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género/UNAM. México: Editorial Porrúa.
- Turner, Bryan. (1989) *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: Fondo de Cultura Económica. (e.o. 1984)